



Marco del aprendizaje y el desarrollo infantil de California

(página en blanco intencionalmente)

Información editorial

El *Marco del aprendizaje y el desarrollo infantil de California* fue desarrollado por WestEd, San Francisco, para el Departamento de Servicios Sociales de California. Véanse en los Agradecimientos los nombres de las personas que han contribuido de forma significativa a la elaboración de este documento.

WestEd desarrolló esta publicación bajo la dirección de Peter L. Mangione y Osnat Zur, en colaboración con el siguiente equipo del Departamento de Servicios Sociales de California, 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. La autoría, el diseño y la preparación para la impresión estuvieron a cargo del personal de WestEd; la portada y el diseño interior fueron creados y preparados por Michelle Andrews-Young.

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

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

Derechos de autor © 2025 del Departamento de Servicios Sociales de California, adaptación del 2012 *Marco del aprendizaje y el desarrollo infantil* del Departamento de Educación de California.

Todos los derechos reservados.

Créditos de las fotos

Maria Bernal-Silva, Four Winds Creative

Glynn Butterfield

Jeff Caroli, Four Winds Creative

Lisa Fryklund, 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 el *Marco del aprendizaje y el desarrollo infantil de California*. El *Marco del aprendizaje y el desarrollo infantil* es parte del esfuerzo integral del CDSS para fortalecer el aprendizaje y el desarrollo infantil a través del aprendizaje y cuidado infantil de alta calidad.

Más de la mitad de los bebés y niños pequeños de California reciben cuidado por educadores infantiles en hogares o centros de cuidado infantil o por parientes, amigos o vecinos fuera del hogar. Este recurso invita a los educadores infantiles a ser reflexivos e intencionales en sus relaciones e interacciones, sus rutinas y su entorno y materiales a medida que ofrecen experiencias de aprendizaje receptivas y apropiadas para el desarrollo. Más que un plan de estudios, este recurso es un marco para apoyar el aprendizaje y el desarrollo infantil. Se centra en un proceso de planificación que los educadores infantiles utilizan en colaboración con las familias. El proceso de planificación facilita el aprendizaje y el desarrollo mediante la observación, la documentación y la reflexión sobre el juego y la exploración de los bebés y los niños pequeños.

Planificar el apoyo al aprendizaje y el desarrollo infantil exige que los educadores infantiles comprendan y respeten la forma de aprender de los bebés y los niños pequeños. Los bebés y los niños pequeños tienen un impulso innato de buscar y dar sentido a las experiencias y la información. Cuando juegan o participan en las rutinas cotidianas, suelen iniciar el aprendizaje. Desarrollan activamente habilidades y conceptos, se preguntan y hacen preguntas y establecen conexiones entre ideas. Los bebés y los niños pequeños aplican conocimientos y habilidades para explorar nuevos conceptos y acciones, integrar sentimientos en un sentido de identidad en desarrollo, combinar palabras y frases para crear nuevos pensamientos e ideas, percibir cosas y mover sus cuerpos. El papel del educador infantil es apoyar el aprendizaje de los bebés y niños pequeños planificando posibilidades para que profundicen en las ideas, intereses y habilidades observadas en su juego y exploración.

En general, esperamos que el *Marco del aprendizaje y el desarrollo infantil* ofrezca a los educadores infantiles prácticas que puedan implementar a diario para promover el aprendizaje y el desarrollo de los bebés y los niños pequeños a través de relaciones e interacciones receptivas, rutinas y entornos y materiales.

Lupe Jaime-Mileham

Directora adjunta

División de Cuidado y Desarrollo Infantil

Departamento de Servicios Sociales de California

Agradecimientos

El *Marco del aprendizaje y el desarrollo infantil* de California contó con los aportes de numerosas personas y grupos. Entre los colaboradores se incluyen los siguientes: líderes de proyecto, redactores principales, expertos en la materia, el equipo del Departamento de Servicios Sociales de California (CDSS, por sus siglas en inglés), partes interesadas y grupos de la primera infancia, grupos de discusión de educadores y personal de control de calidad y proyectos 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 Departamento de Servicios Sociales de California, y **Peter Mangione**, **Osnat Zur** y **Ann-Marie Wiese**, de WestEd.

Escritores principales

Los autores principales de cada capítulo son los siguientes:

Introducción

Peter Mangione, WestEd
Ann-Marie Wiese, WestEd
Osnat Zur, WestEd

Planificación para apoyar el aprendizaje y el desarrollo infantil

Peter Mangione, WestEd
Janis Keyser, WestEd
Ann-Marie Wiese, WestEd
Osnat Zur, WestEd

Relaciones e interacciones

Amy Cordier, WestEd
Amy Woodbridge, WestEd

Rutinas

Anabel Castillo, WestEd
Rosalie Odean, WestEd

Entorno y materiales

Sandy Gonzales, Nicklaus Health
Tatiana Hill-Maini, WestEd
Sophie Savelkouls, WestEd

Expertos en la materia

Los expertos en la materia han guiado el desarrollo del *Marco del aprendizaje y el desarrollo infantil de California*.

Elita Amini Virmani, California State University at Sonoma

Linda Brault, WestEd

Stephanie De Anda, University of Oregon

Senta Greene, Full Circle Consulting Systems, Inc.

Kathy Hirsh-Pasek, Temple University and The Brookings Institution

Karina Hurley, University of California, Davis

Marylou Hyson, Consultant Early Childhood Development and Education

Kari Kretch, University of Southern California

Mary Jane Maguire-Fong, Professor Emerita, American River College

Jennifer Marcella-Burdett, WestEd

Emily C. Marcinowski, Louisiana State University

Amber Morabito, WestEd

Priya Mariana Shimpi Driscoll, Northeastern University

Patricia Snyder, University of Florida

Bonita Thom, Hoopa Early Head Start

Su-hua Wang, University of California, Santa Cruz

Gambi White-Tennant, Montclair State University

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 a la revisión y edición del contenido del *Marco del aprendizaje y desarrollo infantil de California*: La División de Cuidado y Desarrollo Infantil y la División de Licencias de Atención Comunitaria.

Agradecimientos especiales

Partes interesadas y grupos de interés

Muchas organizaciones e iniciativas de todo el estado aportaron sus puntos de vista en grupos de discusión que sirvieron de base para el desarrollo del *Marco del aprendizaje y el desarrollo infantil 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 College Early Childhood Educators (CCCECE)

California Community Colleges Chancellor's Office

California Comprehensive System of Personnel Development and Resources

California Department of Developmental Services

California Department of Education

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 State University Chancellor's Office

California State University Early Childhood Special Education Credentialing

Californians Together

Catalyst California

Child Care Resource Center

Children's Council of San Francisco

Early Edge California

Early Head Start

EveryChild California

First 5 California

Infant Development Association

Learning Policy Institute

Local Planning Council Support

Migrant Head Start

Para Los Niños

Parent Voices of California

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

Un agradecimiento especial se extiende también a los 93 educadores y profesionales infantiles que proporcionaron valiosos comentarios que informaron el desarrollo del Marco del aprendizaje y desarrollo infantil de California.

Fotografías de bebés y niños pequeños

Gracias 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

Cherry Ridge Family Daycare

Cuesta College Children’s Center

Educare California at Silicon Valley

Family F.O.C.U.S. Infant/Toddler Center

Fremont Unified School District, Parent Involvement Project

Fresno County Superintendent of Schools, Lighthouse for Children Child Development Center

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

Natural Resources SF

North Bay Children’s Center

Ready Play & Learn Child Care

Reyes Family Child Care

Santa Rosa Junior College, Children’s Center

A Second Home Family Daycare

WestEd

Se agradece a los siguientes miembros del personal sus contribuciones al desarrollo del *Marco del aprendizaje y desarrollo infantil de California*:

Personal del proyecto

Alexandra Le Varrat

Gina Morimoto

Erika Vasquez-Chilin

Amy Yanchik

Diseñadores, editores y control de calidad

Michelle Andrews-Young

Sue Kassner

Charlie Levin

Sara Miller

Maria José Suárez

Mary Tederstrom

Matthew Thompson

Índice

Capítulo 1: Introducción	11
Inicio	11
Organización del <i>Marco del aprendizaje y el desarrollo infantil</i>	14
El contexto del aprendizaje y desarrollo infantil	20
Características del programa que favorecen el aprendizaje y el desarrollo infantil	32
El proceso de aprendizaje infantil: El punto de partida	33
Principios subyacentes al apoyo del aprendizaje y desarrollo infantil	40
Conclusión	44
Capítulo 2: Planificación para apoyar el aprendizaje y el desarrollo infantil	46
Inicio	46
Contextos de aprendizaje para la planificación	47
Colaboración con las familias para apoyar el aprendizaje y el desarrollo infantil	58
El ciclo de planificación reflexiva para apoyar el aprendizaje y el desarrollo	63
Conclusión	92
Capítulo 3: Relaciones e interacciones	94
Inicio	94
Áreas de práctica	101
Conclusión	142
Capítulo 4: Rutinas	144
Inicio	144
Áreas de práctica	149
Conclusión	185
Capítulo 5: Entorno y materiales	188
Inicio	188
Áreas de práctica	192
Conclusión	226

Apéndice.....	228
Referencias.....	228
Recursos adicionales consultados	240
Lista de los Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil de California.....	244
Lista de ejemplos de la práctica e historias de aprendizaje.....	250
Glosario	252



Capítulo 1: Introducción

Inicio

El marco para el aprendizaje y el desarrollo de bebés y niños pequeños ofrece orientación sobre la planificación de las relaciones e interacciones, las **rutinas** y el **entorno** y los **materiales** para apoyar el aprendizaje y el desarrollo de **bebés y niños pequeños**. Este documento, que está en línea con *los fundamentos del aprendizaje y desarrollo infantil* (ITLDF, por sus siglas en inglés) de California, describe cómo aprenden y se desarrollan los niños en los dominios del desarrollo social y emocional, los enfoques de aprendizaje, el desarrollo del lenguaje, el desarrollo cognitivo y el desarrollo perceptual y motor. El público principal de este documento son los **cuidadores**, en particular los **educadores infantiles en entornos de aprendizaje y cuidado infantil** en el hogar y en centros, junto con formadores, asesores, directores de programas, coordinadores educativos, intervencionistas infantiles, especialistas en discapacidades, mentores y supervisores. Las familias con bebés y niños pequeños y el personal docente de educación superior especializado en la primera infancia también encontrarán útil este recurso.

¿Quiénes son los cuidadores y los educadores infantiles?

El término “cuidador” se refiere a la persona responsable del cuidado, el bienestar, la seguridad y la educación de un niño. Un cuidador puede ser 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 ofrece 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. El término “educador infantil” se utiliza principalmente en este documento porque el público principal son los cuidadores que trabajan en el hogar y en centros de aprendizaje y cuidado infantil. El término “cuidador” se utiliza cuando el texto se refiere al cuidado que incluye a las familias y a los educadores infantiles.

Los bebés y los niños pequeños tienen una capacidad asombrosa para aprender, organizar e integrar grandes cantidades de información nueva. Un bebé o un niño pequeño que interactúa con un adulto o con otros niños o que explora cómo funciona algo revela una mente activa que descubre y da sentido al mundo que le rodea de personas y cosas. Los bebés y los niños pequeños experimentan el mundo y adquieren conocimientos de forma holística durante momentos de juego, exploración e interacción con otras personas, objetos y la naturaleza. Recopilan información nueva constantemente y le dan sentido. Su mente procesa activamente patrones de movimiento, sonidos, palabras y

acciones y reacciones de personas, animales y objetos. Relacionan la información nueva con lo que ya saben a medida que construyen formas de comprensión y conocimiento cada vez más complejas.

A medida que los bebés amplían sus interacciones con las personas, los objetos y la naturaleza, ponen a prueba habilidades emergentes, descubren nuevas acciones y experimentan sentimientos de formas nuevas. En los momentos de juego (momentos en los que los niños son libres de participar en juegos autodirigidos) y en las rutinas cotidianas (como cambiarles los pañales o darles de comer), los bebés observan, experimentan, investigan e inventan soluciones, para intentar averiguar cómo funcionan las cosas. Prácticamente en cada momento en que están despiertos, los bebés y los niños pequeños están ocupados desarrollando conocimientos y competencias fundamentales. Estas competencias fundamentales se describen en los ITLDF (véase en el Apéndice B un resumen de los fundamentos en cinco dominios del aprendizaje y el desarrollo: Desarrollo social y emocional, Enfoques de aprendizaje, Desarrollo del lenguaje, Desarrollo cognitivo y Desarrollo perceptual y motor). Durante los primeros años de vida, los niños empiezan a desarrollar su identidad, a comprender y regular sus emociones, a adquirir conocimientos y habilidades sociales y a desarrollar la habilidad de mover su cuerpo con destreza para explorar y lograr metas. Los conceptos básicos de las ciencias, las matemáticas, las ciencias sociales, la lengua, la literatura y las artes se basan en los conocimientos y habilidades fundamentales que desarrollan los bebés y los niños pequeños.

Por ejemplo, a medida que exploran cómo se llenan las cosas, cómo encajan y cómo se

mueven en el espacio, desarrollan conceptos relacionados con el **pensamiento espacial**. Cuando ponen un bloque en una cesta y luego otro, desarrollan el **sentido numérico**. Cuando se divierten imitando las expresiones y acciones de un amigo mientras juegan, desarrollan conceptos relacionados con las relaciones sociales y la **cultura**. Cuando comparten un libro con un educador infantil, señalan la foto de un perro y dicen “Dah”, seguido de otro “Dah”, amplían su comprensión y uso del lenguaje y su interés por los libros, las bases de la **lectoescritura**. En las relaciones con los bebés y los niños pequeños, los educadores infantiles pueden apoyar este tipo de experiencias mediante interacciones **receptivas** en el momento y la reflexión y planificación de los siguientes pasos en el aprendizaje. Este marco orienta a los educadores en la planificación de **posibilidades** de aprendizaje que conecten con el desarrollo por parte de los niños de conceptos y habilidades emergentes.

La planificación para apoyar el aprendizaje y desarrollo infantil requiere que los educadores infantiles comprendan y respeten cómo aprenden los bebés y los niños pequeños. Los bebés y los niños pequeños tienen un impulso innato de buscar y dar sentido a la experiencia y la información. Cuando juegan o participan en las rutinas diarias, a menudo inician el aprendizaje, desarrollando activamente habilidades y conceptos, preguntándose y haciendo preguntas, y estableciendo conexiones entre ideas. Para los niños, el aprendizaje suele ser una experiencia global. En un momento dado, aplican conocimientos a nuevos conceptos y acciones, integran sentimientos en un **sentido de identidad** en desarrollo, combinan palabras y frases para crear nuevos pensamientos e ideas, y perciben cosas y mueven sus cuerpos. Como los bebés participan activamente en este aprendizaje

y desarrollo holísticos, el papel del educador infantil consiste en ofrecerles posibilidades de experimentar, explorar e investigar.

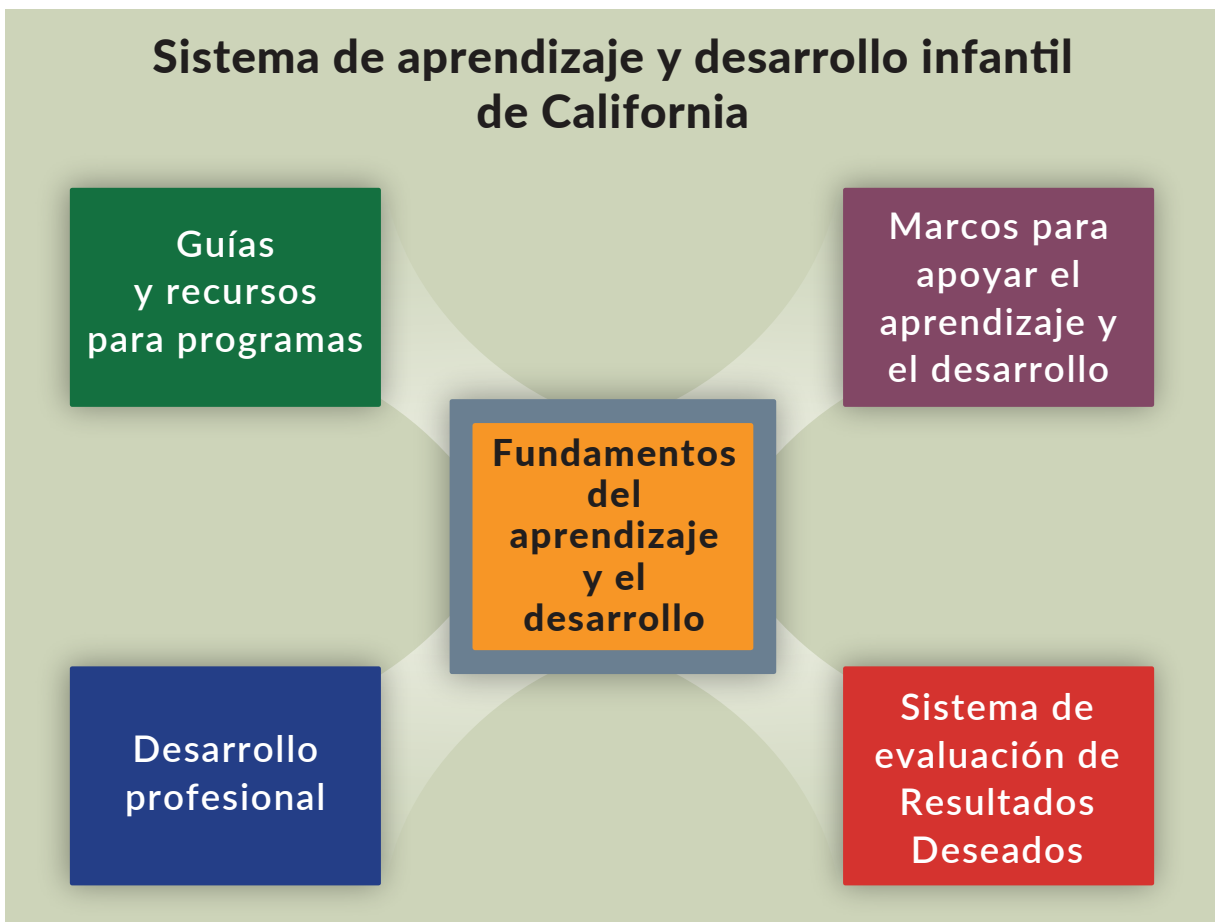
En el ámbito de los bebés y los niños pequeños, el término *currículo* se utiliza a menudo para describir la forma en que los educadores apoyan el aprendizaje y desarrollo infantil. Sin embargo, este recurso no es un currículo. Se trata más bien de un marco para apoyar el aprendizaje y desarrollo infantil. Cuando observamos a los bebés y niños pequeños mientras exploran y dan sentido a las personas y las cosas, empezamos a darnos cuenta de que participan activamente en lo que podríamos llamar su propio currículo. Durante los 3 primeros años, los niños aprenden a comunicarse utilizando el lenguaje, a desplazarse de un lugar a otro, a adoptar patrones culturales de comunicación no verbal, a construir conceptos como **causa y efecto**, y a desarrollar habilidades perceptuales y motoras. Este recurso, centrado en la capacidad de respuesta y la conexión con el asombroso desarrollo de los bebés y los niños pequeños, invita a los educadores a reflexionar y a actuar de forma consciente en sus relaciones e interacciones, rutinas, entorno y materiales para ofrecer experiencias de aprendizaje apropiadas para el desarrollo.

En el ámbito de los bebés y los niños pequeños, el término currículo se utiliza a menudo para describir la forma en que los educadores apoyan el aprendizaje y desarrollo infantil. Sin embargo, este recurso no es un currículo. Se trata más bien de un marco para apoyar el aprendizaje y desarrollo infantil.

El Departamento de Servicios Sociales de California (CDSS, por sus siglas en inglés) reunió a los principales expertos tanto en teoría e investigación del desarrollo como en la práctica del aprendizaje y el cuidado infantil, y solicitó la opinión de los profesionales de la primera infancia de todo California para garantizar que este recurso reflejara adecuadamente la investigación, la teoría y las prácticas ampliamente recomendadas en el ámbito de los bebés y los niños pequeños.

Organización del *Marco del aprendizaje y el desarrollo infantil*

Este Marco para el aprendizaje y desarrollo infantil es una parte importante de los esfuerzos de California por promover el aprendizaje y el desarrollo tempranos en consonancia con los Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil. El Marco complementa otros recursos alineados con los Fundamentos, como la Guía para el cuidado en centros y en el hogar y el sistema de evaluación de Resultados Deseados. Junto con los demás recursos, el Marco proporciona contenido básico para el desarrollo profesional de los educadores que se dedican al cuidado de bebés y niños pequeños.



Capítulo introductorio

Este capítulo introductorio ofrece un marco y una orientación generales, abordando

- el contexto más amplio del aprendizaje y el desarrollo infantil,
- las características de los programas que apoyan el aprendizaje y el desarrollo infantil,
- consideraciones importantes sobre cómo aprenden los bebés y los niños pequeños y
- principios fundamentales que abordan cómo planificar las posibilidades de aprendizaje y desarrollo infantil.

Los capítulos restantes proporcionan orientación sobre cómo apoyar el aprendizaje y el desarrollo infantil. A lo largo de todo el marco para el aprendizaje y desarrollo infantil, unas breves secciones destacan las consideraciones clave y las consideraciones de la investigación a la práctica, utilizando iconos como los que se ilustran en la siguiente leyenda.

Símbolos para resaltar el contenido



De la investigación a la práctica



Consideración clave

Capítulo sobre la planificación

El capítulo de planificación para apoyar el aprendizaje y el desarrollo infantil analiza cómo los educadores infantiles planifican el apoyo al desarrollo de los bebés y los niños pequeños mediante el ciclo de planificación de observación y documentación; estudio e interpretación, individualmente y con otros; planificación con otros; y ejecución de un plan. Al incorporar la reflexión en cada paso del ciclo, los educadores infantiles se adaptan continuamente para apoyar el aprendizaje y el desarrollo de los niños. El capítulo sobre planificación presenta y analiza cómo los educadores infantiles planifican el apoyo al desarrollo de los bebés y los niños pequeños en tres contextos: relaciones e interacciones, rutinas y entorno y materiales. El debate y los ejemplos ilustran el ciclo de planificación en cada uno de los tres contextos.

Capítulos sobre los contextos de aprendizaje

Cada uno de los capítulos restantes, “Relaciones e interacciones”, “Rutinas” y “Entorno y materiales”, se centra en un contexto de aprendizaje. Estos capítulos se abren con consideraciones clave para apoyar el aprendizaje y el desarrollo infantil en un contexto de aprendizaje concreto y relacionan la planificación con dicho contexto. Después del inicio, cada capítulo centrado en el contexto de aprendizaje se organiza en varias áreas de práctica para informar sobre cómo los educadores infantiles apoyan a los bebés y niños pequeños. Cada capítulo incluye un área de práctica sobre la colaboración con las familias y un área de práctica sobre la personalización del contexto de aprendizaje para cada niño. Las áreas de práctica restantes abordan temas importantes para el contexto de aprendizaje principal de ese capítulo. Cada área práctica se organiza a su vez en prácticas específicas, acompañadas

de explicaciones y breves ejemplos que ilustran dichas prácticas. Aunque la mayor parte del discurso de los niños y los adultos se representa en español en los ejemplos breves, la comunicación durante las interacciones reales en un entorno de aprendizaje y cuidado infantil puede producirse en cualquier lengua. Los educadores infantiles que comparten la lengua del hogar del niño, y la utilizan para comunicarse con él, favorecen el desarrollo lingüístico del niño. Comunicarse en la lengua del hogar también refuerza los vínculos del niño con las creencias, valores y prácticas culturales de su familia. En general, si bien las áreas de práctica y las prácticas ilustran formas importantes en que los educadores infantiles apoyan el aprendizaje y el desarrollo de los bebés y los niños pequeños, es posible que no cubran todos los aspectos de manera exhaustiva.



A lo largo de cada capítulo centrado en un contexto de aprendizaje, unas breves secciones describen las conexiones con los cinco dominios de los ITLDF, utilizando el símbolo correspondiente a cada dominio, tal como se ilustra en el gráfico a continuación.

Conexiones con los *Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil*



Conexiones con el desarrollo social y emocional



Conexiones con los enfoques de aprendizaje



Conexiones con el desarrollo del lenguaje



Conexiones con el desarrollo cognitivo



Conexiones con el desarrollo perceptual y motor

Enfoque en la práctica de los educadores infantiles

En todo el marco para el aprendizaje y desarrollo infantil, los ejemplos prácticos y las historias de aprendizaje destacan las prácticas de los educadores infantiles que apoyan el aprendizaje y el desarrollo de los niños en los entornos de aprendizaje y cuidado infantil. Los ejemplos prácticos ofrecen descripciones de momentos de cuidado e invitan al lector a reflexionar sobre el significado y la aplicación de las prácticas ilustradas. Los ejemplos prácticos muestran cómo los educadores infantiles apoyan a los bebés y niños pequeños en entornos de aprendizaje y cuidado infantil en el hogar y en centros. Incluyen entornos en los que los educadores infantiles se comunican con los niños multilingües en la lengua de sus hogares, así como entornos en los que los niños multilingües experimentan principalmente el inglés. Las adaptaciones y los apoyos que ayudan a los niños con discapacidades a participar plenamente en las experiencias de aprendizaje se describen en varios ejemplos prácticos. Además de ilustrar diferentes aspectos de las buenas prácticas, los ejemplos prácticos destacan cómo los educadores infantiles observan y documentan intencionadamente; estudian e interpretan, individualmente y con otros; planifican con otros; e implementan un plan para apoyar el aprendizaje y el desarrollo de los niños. Muchos de los ejemplos muestran cómo los educadores infantiles reflexionan junto con las familias para planificar formas de ayudar a los niños a profundizar en sus relaciones y conectar sus experiencias en la comunidad con su juego y exploración en el entorno de aprendizaje y cuidado infantil.

Las historias de aprendizaje ofrecen una forma en que los educadores infantiles pueden observar, documentar y compartir sus reflexiones con un niño y su familia. Las historias de aprendizaje suelen escribirse para el niño e incluyen una observación y, a menudo, fotos de lo que un educador infantil o un familiar ha visto hacer al niño o a los niños en un entorno de aprendizaje y cuidado infantil o en casa. En una historia de aprendizaje, el adulto añade su interpretación de las competencias y disposiciones del niño hacia el aprendizaje. El adulto destaca lo que el niño puede hacer y está haciendo en lugar de lo que no puede hacer. Al escribir historias de aprendizaje, los educadores pueden reflexionar con sus colegas, los niños y las familias de estos para tener en cuenta la cultura, el contexto y el

Los ejemplos prácticos ofrecen descripciones de momentos de cuidado e invitan al lector a reflexionar sobre el significado y la aplicación de las prácticas ilustradas.

Las historias de aprendizaje ofrecen una forma en que los educadores infantiles pueden observar, documentar y compartir sus reflexiones con un niño y su familia.

desarrollo infantil. Una historia de aprendizaje forma parte de una evaluación auténtica, holística y basada en las fortalezas del niño. «Las historias de aprendizaje ofrecen una forma de documentar las fortalezas de los niños y mejorar la instrucción basándose en los intereses, talentos y experiencia de los niños y sus familias» (Carr & Lee, 2012, 2019). Las historias de aprendizaje fueron desarrolladas por educadores en Nueva Zelanda y son parte integral de Te Whāriki, el currículo de la primera infancia de Nueva Zelanda (Te Tāhuhu o te Mātauraanga Ministry of Education, New Zealand, 2017).

El contexto del aprendizaje y desarrollo infantil

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) (U.S. Department of Health and Human Services, n.d; World Health Organization, 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. Los estereotipos negativos, prejuicios y discriminación relacionados con las discapacidades pueden limitar el acceso a oportunidades de aprendizaje equitativas.

Para ofrecer oportunidades de aprendizaje equitativas a todos los niños, el aprendizaje y cuidado infantil 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 de manera saludable 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 han sido afectadas por las políticas y prácticas de separación familiar a nivel estatal y federal. 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 reasentado en los Estados Unidos, como los inmigrantes o refugiados de Oriente Medio o África del Norte, Europa del Este, América Central y el Sudeste Asiático, enfrentan numerosas 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).

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.

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 forzosa, 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).

A medida que aprenden y se desarrollan, los bebés y niños pequeños dan sentido a sus experiencias en el contexto de las creencias, valores y prácticas culturales de sus familias. Los educadores infantiles pueden aprovechar los conocimientos y experiencias previos de los



niños. Los ejemplos de los ITLDF de California (CDSS, 2025) reconocen y valoran la amplia gama de formas en que los niños de diversos orígenes étnico-raciales, capacidades, culturas y lenguas pueden demostrar sus habilidades y conocimientos en desarrollo. Además, algunos ejemplos identifican prácticas y experiencias culturales específicas a las que recurren los niños para dar sentido mientras aprenden.

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 muestra 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 (National Scientific Council on the Developing Child [NSCDC], 2015). Para todos los niños, una relación receptiva es importante para el aprendizaje y el desarrollo.

Dentro de una relación receptiva, los educadores infantiles deben adaptarse a cada bebé o niño pequeño.

Un enfoque único para apoyar el aprendizaje y desarrollo infantil 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 infantil 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.

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). 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).



Consideración clave 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 (CDSS, 2025). 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). 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).

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 infantil, 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

Lenguaje y comunicación en el contexto del aprendizaje y cuidado infantil

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. Las formas en que los educadores infantiles y los cuidadores utilizan el lenguaje en los entornos de aprendizaje y cuidado infantil para apoyar resultados sólidos en los niños pueden incluir una o más de los siguientes:

¹ Para saber más sobre cómo escuchar y aprender de las familias, [Recopilación y uso de la información lingüística facilitada por las familias](https://headstart.gov/es/publicacion/recopilacion-y-uso-de-informacion-linguistica-facilitada-por-las-familias) es un recurso útil de Head Start (2020) disponible al <https://headstart.gov/es/publicacion/recopilacion-y-uso-de-informacion-linguistica-facilitada-por-las-familias>

- Los niños se comunican completamente en la lengua de su hogar mientras están en el entorno de aprendizaje y cuidado infantil. Cuando un educador infantil no comparte la misma lengua del hogar con el niño, responde y comunica interés, atención y calidez de forma no verbal.
- Los niños **alternan códigos**, combinando la lengua de su 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 utilizan recursos de todas las lenguas que están desarrollando para aprender y comunicarse.
- Los niños y los educadores infantiles utilizan las lenguas tradicionales de las tribus y comunidades tribales, estableciendo conexiones con las creencias y prácticas culturales.
- Los educadores infantiles se comunican en la lengua del hogar del niño cuando dominan esa lengua y se sienten cómodos utilizándola con los bebés y niños pequeños. Además de utilizar la lengua en la comunicación bidireccional con los niños, los educadores infantiles pueden ofrecer una variedad de experiencias en la lengua del hogar del niño, como leer libros, contar cuentos, cantar canciones y hacer juegos con los dedos.
- Los educadores infantiles ofrecen interacciones lingüísticas enriquecedoras en una lengua que el niño aún está desarrollando. Los educadores infantiles utilizan palabras y frases clave en la lengua del hogar del niño asociadas con interacciones, rutinas o el entorno y los materiales que han identificado en colaboración con las familias, incluso cuando los educadores infantiles no hablan la lengua del hogar con fluidez.
- Los educadores infantiles invitan a las familias a que aporten ejemplos escritos y grabados de las palabras significativas del niño en la lengua de su hogar y a que amplíen esta lista a medida que el niño siga desarrollando el lenguaje.

El uso del lenguaje al comunicarse con los niños requiere una atención centrada en las experiencias de cada niño con los idiomas y una comprensión de cómo apoyar su desarrollo lingüístico. El progreso de los bebés y niños pequeños en el aprendizaje de una o varias lenguas varía mucho de un niño a otro. Por ejemplo, algunos niños entran en los centros de cuidado y aprendizaje infantil antes de utilizar el lenguaje para comunicarse y dependen principalmente de la comunicación no verbal, mientras que otros pueden entrar con una base sólida en la lengua de su hogar. Los educadores infantiles deben tener la intención de ayudar con

el **andamiaje** de la comunicación y utilizar medios no verbales para apoyar a los niños multilingües en experiencias de aprendizaje integradas. En todos los casos, cuando los educadores infantiles desarrollan una relación segura y enriquecedora con los niños, éstos tienen la seguridad necesaria para desarrollar su lenguaje y su comunicación. En general, el desarrollo continuo del lenguaje de los niños en uno o más idiomas favorece su desarrollo en los dominios del desarrollo social y emocional, los enfoques de aprendizaje, el desarrollo cognitivo y el desarrollo perceptual y motor.



Consideración clave

¿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.

Una consideración importante a la hora de comunicarse con los niños es que los educadores infantiles fortalezcan sus experiencias relacionales con los bebés y los niños pequeños utilizando un lenguaje que afirme la identidad de cada niño. Para adaptarse a las distintas preferencias de las familias, los educadores infantiles utilizan tanto un lenguaje centrado en la persona (por ejemplo, un niño con discapacidad visual) como un lenguaje centrado en la identidad (por ejemplo, un niño sordo). La comunicación con la familia del niño para conocer su forma preferida de representar la identidad de su bebé o niño pequeño es esencial.

Inclusividad y diseño universal

El **diseño universal** para el aprendizaje es esencial para promover la inclusión en la planificación del apoyo al aprendizaje temprano. El diseño universal para el aprendizaje es un enfoque que ofrece pautas para apoyar a todos los niños mediante el uso de múltiples medios para la participación, la representación, la acción y la expresión (Gordon, 2024). Por ejemplo, términos como “comunica”, “responde”, “comparte” y “contesta” transmiten respeto por las diversas formas en que los bebés y los niños pequeños se comunican, dan sentido a las cosas y aprenden. Estos términos también garantizan la inclusión de cualquier lenguaje y cualquier forma de comunicación, como el lenguaje hablado o de

señas, el deletreo con los dedos, las imágenes, los **dispositivos de comunicación aumentativa o alternativa (AAC, por sus siglas en inglés)**, los gestos o la mirada. Los términos “identifica” e “indica” o “señala” se utilizan para representar múltiples formas de referirse a objetos, personas o acontecimientos en el entorno. Acciones como garabatear, modelar con distintos materiales, moverse y el juego dramático se utilizan para describir cómo los niños pueden demostrar su comprensión y sus habilidades de formas distintas al uso del lenguaje verbal. Este planteamiento inclusivo honra y valida la forma que tiene cada niño de relacionarse con las personas y el entorno físico para aprender.



Consideración clave

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.

Debido a que las capacidades y necesidades de cada niño son únicas, algunos niños pueden beneficiarse de apoyos o ajustes adicionales, como adaptaciones o modificaciones para aprender y demostrar habilidades:

- adaptaciones (por ejemplo, limitar el ruido de fondo y otras distracciones, utilizar asientos que sean flexibles, utilizar señales visuales o brindar apoyos adicionales para el aprendizaje mediante **modelos** o indicaciones);
- adaptaciones de los materiales (por ejemplo, utilizar utensilios para comer más cortos y con mangos más anchos); o
- modificaciones en la forma en que interactúan los educadores infantiles y los niños (por ejemplo, utilizar una tableta con una aplicación para comunicarse con un 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.²



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

Características del programa que favorecen el aprendizaje y el desarrollo infantil

El impacto de la planificación para favorecer el aprendizaje se ve potenciado o limitado por la forma en que se organizan las experiencias de cuidado y aprendizaje en un entorno de aprendizaje y cuidado infantil. Es esencial crear una base sólida para la planificación y la ejecución. Entre las políticas del programa que apoyan una planificación y aplicación eficaces se incluyen las siguientes:

- Cuidado principal: asignación de un **educador infantil principal** a cada niño y familia
- Grupos reducidos: creación de grupos reducidos de niños y educadores infantiles
- Continuidad: mantener la constancia en la asignación de educadores infantiles y grupos a lo largo del tiempo.
- Atención personalizada: responder a las necesidades, capacidades y horarios individuales
- Cuidado adaptado a la cultura y la lengua: mantener la continuidad cultural y lingüística entre el hogar y el programa a través de una comunicación y una colaboración auténticas y significativas con las familias
- Inclusión de niños con discapacidades: fomentar un sentimiento de pertenencia y ofrecer apoyos o ajustes adicionales adecuados a los niños con discapacidades

Mientras que los centros para bebés y niños pequeños deben organizar el cuidado de acuerdo con las políticas de cuidado principal y continuidad del cuidado, algunos entornos más pequeños de cuidado infantil en el hogar a menudo ya ofrecen relaciones principales que se desarrollan con el tiempo. Tanto los entornos de cuidado infantil en el hogar con un grupo numeroso como los centros suelen tener que organizar su propio entorno y rutinas para ofrecer a los bebés y niños pequeños experiencias de cuidado en grupos reducidos. Además, tanto los entornos de cuidado infantil en el hogar como los centros deben tener en cuenta la forma de garantizar que el cuidado de los niños sea personalizado, tenga en cuenta la cultura y la lengua, y sea inclusivo.

Se pueden encontrar descripciones más completas de las seis políticas del programa recomendadas en *Guía para programas de aprendizaje y desarrollo infantil* (CDE, 2019a), un documento complementario de los ITLDF y de este documento.

El proceso de aprendizaje infantil: El punto de partida

Los estudios han revelado una gran cantidad de información sobre cómo aprenden los niños pequeños y cuál es la mejor manera de facilitar ese aprendizaje. Se ha demostrado que los bebés están preparados para aprender desde que nacen. Absorben información de las imágenes, los sonidos y los olores que les rodean para almacenarla, ordenarla y utilizarla. Esta información les ayuda a comprender el mundo y a las personas que les rodean. Los estudios también han demostrado que los bebés y los niños pequeños dependen bastante de las relaciones primarias para satisfacer sus necesidades emocionales y físicas. Conscientes de las necesidades de los bebés y niños pequeños, los educadores infantiles planifican sus interacciones con ellos para atender tanto a su vulnerabilidad como a su competencia. Atienden simultáneamente a la necesidad de los niños de mantener relaciones estrechas y regulares con adultos cariñosos y a su curiosidad activa y motivación para aprender.

Conscientes de las necesidades de los bebés y niños pequeños, los educadores infantiles planifican sus interacciones con ellos para atender tanto a su vulnerabilidad como a su competencia.



El desarrollo infantil y su facilitación

Debido que todo es nuevo para los bebés y los niños pequeños, y que sus cerebros se están desarrollando rápidamente, la infancia es un periodo único de la vida que requiere respuestas únicas por parte de los cuidadores. La forma de pensar, sentir y funcionar de los bebés y los niños pequeños difiere en cierta medida de la forma de pensar, sentir y funcionar de los niños en los periodos de desarrollo de preescolar, infancia intermedia y adolescencia. La **formación de sinapsis** en diferentes áreas del desarrollo alcanza su punto máximo en diferentes momentos desde el nacimiento hasta los 3 años. El NSCDC (2007) caracteriza el desarrollo cerebral durante la infancia de la siguiente manera:

Puesto que los circuitos de bajo nivel [conexiones en el cerebro] maduran temprano y los circuitos de alto nivel maduran más tarde, diferentes tipos de experiencias son críticas en diferentes edades para el desarrollo óptimo del cerebro, un concepto llamado experiencia apropiada para la edad. Poco después del nacimiento, las experiencias sensoriales, sociales y emocionales básicas son esenciales para optimizar la arquitectura de los circuitos de bajo nivel. A edades más avanzadas, las experiencias más sofisticadas son fundamentales para configurar los circuitos superiores. Cuando los adultos o las comunidades esperan que los niños pequeños dominen habilidades para las que aún no se han formado los circuitos cerebrales necesarios, desperdician tiempo y recursos, e incluso pueden perjudicar el desarrollo saludable del cerebro al inducir un estrés excesivo en el niño. (p. 4)

Los cuatro aspectos del desarrollo infantil

Cuatro aspectos principales del desarrollo infantil ilustran los tipos de experiencias sensoriales y motoras, sociales, emocionales y lingüísticas y comunicativas que son esenciales para optimizar la arquitectura en desarrollo del cerebro. Los cuatro siguientes aspectos del desarrollo de los bebés y los niños pequeños exigen un enfoque especial a la hora de planificar y apoyar su aprendizaje:

- Los bebés y los niños pequeños siguen su propia trayectoria de desarrollo y aprendizaje.
- Los bebés y los niños pequeños aprenden de forma holística.
- Los bebés y los niños pequeños experimentan importantes transiciones en su desarrollo durante los primeros 3 años.
- Los bebés y los niños pequeños están en proceso de desarrollar su primer sentido de sí mismos.

A continuación, se describen estos distintos aspectos del aprendizaje y el desarrollo infantil.

Los bebés y los niños pequeños siguen su propia trayectoria de desarrollo y aprendizaje

Todos los seres humanos están impulsados internamente a aprender y desarrollarse. Este impulso interno funciona de formas y en grados ligeramente diferentes en los distintos momentos de la vida. La trayectoria de aprendizaje del bebé o del niño pequeño se centra mucho más en los conocimientos y habilidades fundamentales que la trayectoria de un niño mayor. Durante los tres primeros años se sientan las bases del aprendizaje posterior en todos los dominios. Por ejemplo, los bebés y los niños pequeños están preparados para:

- buscar y establecer relaciones con personas que los cuiden y protejan;
- desarrollar su capacidad para regular sus emociones;
- centrar su atención en explorar y encontrar sentido a las personas y las cosas;
- desarrollar el lenguaje para comunicarse y compartir contenidos con los demás;
- construir el conocimiento de conceptos básicos, como la relación entre causa y efecto y la forma en que las cosas se mueven y encajan en el espacio;
- dominar las habilidades emergentes de los músculos pequeños y grandes; y
- utilizar su cuerpo y sus sentidos para captar información sobre su entorno, otras personas y ellos mismos para jugar, explorar y aprender.

Los bebés y los niños pequeños desarrollan activamente estas competencias siguiendo más o menos la misma secuencia general. Sin embargo, el camino común de aprendizaje y desarrollo que siguen los niños depende de la interacción continua con los adultos. Sin los adultos, los bebés y los niños pequeños no pueden seguir su trayectoria de aprendizaje y desarrollo. De hecho, el núcleo de su trayectoria es interactuar con los adultos para vivir experiencias de relación esenciales. Comprender la importancia de las relaciones para los bebés y los niños pequeños es el punto de partida para apoyar su aprendizaje y desarrollo tempranos.

Los ITLDF reflejan la trayectoria de aprendizaje y desarrollo desde el nacimiento hasta los 3 años. Desde el principio de su vida, los bebés y los niños pequeños buscan relaciones y desarrollan las habilidades que les ayudarán a sobrevivir y prosperar en sus primeros meses y años. Además de las experiencias de relaciones receptivas, los cuidadores crean los entornos y las rutinas que nutren y apoyan a los bebés y niños pequeños en su aprendizaje y desarrollo. Los bebés y los niños pequeños están impulsados internamente a comunicarse con los demás, a moverse, a explorar y manipular objetos y a resolver problemas. Se centran en los temas de mayor importancia sin que los adultos se lo pidan. Lo que necesitan son relaciones e interacciones, experiencias, entornos y rutinas que se ajusten a su trayectoria de aprendizaje y desarrollo.

La trayectoria de aprendizaje de los bebés y los niños pequeños constituye gran parte del aprendizaje y el desarrollo que llevan a cabo

durante los 3 primeros años de vida. Además, una parte de su aprendizaje se centra en experiencias presentadas por los adultos. Estas experiencias suelen tener una base cultural. Por ejemplo, una niña puede aprender a utilizar los cubiertos a la hora de comer o a entender las normas sobre cuándo y cómo comunicarse con los adultos. También puede aprender una habilidad concreta de un miembro de la familia, como saludar a alguien o interactuar con una mascota. Un niño aprende formas culturales de utilizar los libros observando e imitando a los adultos, así como mediante la orientación específica de los adultos. Este tipo de experiencias de aprendizaje son significativas e importantes en el contexto en el que se desarrolla el niño. Su eficacia depende a menudo de los conocimientos y habilidades que los bebés y niños pequeños desarrollan a través del juego y la exploración del entorno, iniciados y dirigidos por ellos mismos, las interacciones espontáneas con sus cuidadores y las rutinas cotidianas.

Los bebés y los niños pequeños aprenden de forma holística

Los bebés y los niños pequeños asimilan la información de forma continua, natural y fluida. Aunque a menudo se centran en una cosa a la vez, esa atención puede cambiar rápidamente. A partir de sus interacciones, observaciones y acciones, recopilan todo tipo de información que utilizan para adquirir conocimientos y habilidades. Una sola interacción puede llevarlos a aprender muchas cosas en varios dominios.

Aunque una niña puede empezar una experiencia centrándose en algo que le interesa en un solo ámbito, los componentes físicos, emocionales, intelectuales, sociales y lingüísticos de esa experiencia se procesan casi simultáneamente. El bebé o niño pequeño explora y asimila distintos tipos de información de cada interacción con personas y cosas.

Puesto que los bebés y los niños pequeños aprenden de forma holística, no siempre se centran en el concepto o la idea que un adulto desea enfatizar. Si los adultos estructuran la interacción con el propósito de crear resultados específicos en un área de contenido concreta, por ejemplo, el lenguaje o las formas, a menudo pasarán por alto la experiencia de aprendizaje más amplia del niño. La mejor forma de planificar el aprendizaje de un bebé o un niño pequeño es crear planes que reflejen la apertura del niño a todos los aspectos de la experiencia. Por ejemplo, una educadora infantil puede pensar que diseñar una experiencia de aprendizaje sobre los colores para un niño de unos 24 meses resultará en un aprendizaje específico sobre el color, pero es posible que el niño no separe la información sobre los colores de otra información obtenida de la experiencia. Limitar el enfoque del aprendizaje puede no coincidir con la forma en que un niño de 2 años aprende en ese momento. La atención del niño puede cambiar a la parte de la interacción que es personalmente más importante, como la textura de los materiales utilizados para mostrar el color, el movimiento de la muñeca para transferir el color del pincel

al papel, el tono emocional utilizado en la interacción o el estilo social que el adulto utiliza para introducir la actividad. Desde la perspectiva del niño, la experiencia puede acabar teniendo poco que ver con los colores. Los adultos pueden facilitar mejor el aprendizaje prestando atención a las múltiples posibilidades de aprendizaje que cada experiencia puede ofrecer al bebé o al niño pequeño.

El desarrollo en los tres primeros años

Durante los primeros tres años de vida, gran parte de la vida del niño se organiza en tareas de desarrollar la seguridad, la exploración y la identidad. Aunque los niños prestan atención a estas tres tareas durante toda la infancia, cada una suele ocupar un lugar central en distintos momentos del desarrollo. Una tarea del desarrollo se vuelve más o menos prominente a medida que se producen transiciones en el desarrollo. El comportamiento del niño empieza a cambiar y refleja una nueva forma de organizar las experiencias. Al comprender estos cambios evolutivos, los educadores infantiles pueden adaptarse a la forma en que los niños abordan el juego, la exploración y el aprendizaje.

Seguridad. Desde el nacimiento hasta los 8 meses, la mayoría de los bebés organizan su atención y su comportamiento en torno al desarrollo de un sentimiento de seguridad. Durante los primeros meses de vida, los bebés se centran en buscar seguridad, cuidados y protección. Exploran su entorno inmediato utilizando sus sentidos y su capacidad de

movimiento, cada vez mayor. Al ser cada vez más conscientes de que dependen de los adultos para su cuidado, empiezan a apreciar que son individuos con identidades propias.

Los adultos que cuidan a los bebés deben prestar especial atención a la necesidad de estos de sentirse seguros. La comodidad física y los cuidados receptivos que ayudan a los bebés a autorregularse aumentarán su confianza en sí mismos y en los cuidados de los demás.

Exploración. El interés de los bebés por la seguridad durante los primeros meses de vida conduce a un comportamiento de relación organizada. Durante los meses siguientes, los bebés utilizan cada vez más las relaciones cercanas como bases seguras mientras ponen a prueba sus crecientes capacidades mentales y físicas para la exploración. Cautivados por el apasionante mundo que tienen delante, exploran moviendo, inspeccionando y manipulando objetos.

Los niños de entre 8 y 18 meses suelen utilizar sus habilidades perceptuales y motoras en desarrollo para salir y explorar el entorno que los rodea, por sí solos durante breves periodos de tiempo y ya sin estar físicamente vinculados a un adulto. Los que desarrollan un apego o apegos seguros tienen una base segura para la exploración activa. Los niños de esta edad, que siguen necesitando seguridad, vuelven a ver a su cuidador mientras exploran. También parecen estar practicando la independencia, motivados por un poderoso

impulso de exploración, pero todavía bastante dependientes del adulto de confianza para estar ahí cuando lo necesitan. A esta edad, los niños buscan a sus cuidadores para que validen sus impulsos exploratorios y les muestren confianza en su competencia en desarrollo.

A medida que los niños exploran activamente durante este periodo de edad, los adultos tienen que ajustar la forma en que cuidan del bebé, le proporcionan seguridad y se relacionan con el creciente sentido de sí mismo del niño. Los niños de esta edad se benefician cuando disponen de un entorno seguro y protegido y se les permite utilizar al cuidador como punto de apoyo desde el que pueden ir y venir para reabastecerse emocionalmente y mantener una conexión con el cuidador a través del contacto visual, las expresiones faciales o la comunicación vocal o verbal.

Identidad. Los niños de entre 18 y 36 meses de edad, aproximadamente, cambian su foco de atención principal hacia la identidad. Se concentran en aspectos como el “yo” y “mío”, nociones de lo “bueno” y lo “no tan bueno”, y conceptos de “yo” y “otro”. Las interacciones con los demás los llevan a aprender sobre sí mismos como seres independientes, dependientes e interdependientes en un grupo. Interpretan su sensación de seguridad y sus exploraciones de estas distintas maneras. Los bebés exploran ahora no sólo el entorno que les rodea, sino también su poder para cambiarlo. A menudo dicen «no» o «basta» para resistirse a quienes les han estado dando seguridad emocional y ver hasta dónde pueden llegar solos y separados. En otros momentos buscan conexión y un sentimiento de pertenencia. Se consumen explorando y tomando decisiones, y empiezan a conocer las consecuencias que se derivan de sus elecciones.

Para ayudar a los niños a crecer y a desarrollar un sentimiento de sí mismos y de pertenencia, el adulto debe pasar a apoyar la exploración de la identidad por parte de los niños. Los educadores infantiles ayudan a los niños de esta edad a sentirse seguros y a explorar estableciendo límites que les guíen en el aprendizaje de las normas de comportamiento social y haciéndoles saber que un adulto de confianza estará emocionalmente disponible cuando lo necesiten, especialmente en los momentos de tensión.

Estas transiciones en el desarrollo pueden suponer un reto para un educador infantil porque el tipo de cuidado cambia a medida que los niños experimentan cambios rápidos durante los 3 primeros años de vida. El educador infantil puede tener en cuenta los principales intereses de los niños durante cada periodo de desarrollo (seguridad, exploración o identidad) y planificar el apoyo al aprendizaje y el desarrollo en áreas como la **empatía**, el control de los impulsos, la comunicación, la lectoescritura temprana, el sentido numérico y la motricidad gruesa.

Los bebés están desarrollando su primer sentido de sí mismos

Durante los primeros 3 años de vida, los niños desarrollan un sentido de quiénes son. Una de las formas en que los bebés y los niños pequeños construyen su primer sentido de sí mismos es a través de las experiencias de cómo los tratan los demás. Reciben mensajes importantes de los demás: “Soy una persona que agrada, a la que se anima, a la que se dan opciones, a la que se protege, a la que se escucha, o no lo soy”. Con sus respuestas, los educadores infantiles influyen profundamente en el primer sentido de sí mismo del niño. Contribuyen a modelar el modo en que los bebés y niños pequeños se ven

a sí mismos. Al principio de su vida, los niños son completamente confiados y abiertos, y asimilan con entusiasmo los mensajes de los adultos que los cuidan. Los niños no juzgan como adecuadas o inadecuadas las formas en que los adultos los tratan o lo que los adultos les permiten y esperan que hagan, sino que utilizan las respuestas de los adultos para formarse una primera “opinión” de sí mismos.

La distinción entre el bebé o el niño pequeño que desarrolla un primer sentido de sí mismo y el niño mayor que sigue definiendo un sentido de sí mismo establecido por primera vez durante la infancia es una consideración importante a la hora de proporcionar cuidados. Aunque los adultos siguen ejerciendo una profunda influencia en el sentido de sí mismos de los niños de 4 años, los niños mayores ya tienen cierto sentido de sí mismos como individuos y pueden hacerse valer y expresar cómo ven las cosas. Por ejemplo, pueden resistirse a comer alimentos que no les gustan y considerar malo o injusto a quien intente obligarlos a comerlos. En cambio, incluso cuando los bebés se resisten a comer determinados alimentos, no juzgan conscientemente a la persona que intenta darles de comer. En cambio, asimilan las formas en que se les trata como ejemplos de cómo son las cosas y luego esperan esos comportamientos: “Esta es la forma en que las personas me dan de comer”, “Esta es la forma en que las personas expresan sus emociones”, “Estas son las cosas que hacen que las personas se enfaden conmigo”, “Estas son las formas de acercarse a las personas” y “Así es como se acepta o no mi curiosidad”. Así pues, crear una relación cálida, afectuosa y personal con el bebé es algo más que algo agradable. Contribuye significativamente al desarrollo del sentido de sí mismo del niño.

Qué significan los cuatro aspectos del desarrollo para el apoyo al aprendizaje temprano

Los cuatro aspectos del desarrollo infantil requieren un apoyo que se adapte individualmente a quiénes son y en quiénes se están convirtiendo los bebés y los niños pequeños. Dado que los niños pasan tan rápidamente por distintos periodos de desarrollo durante los 3 primeros años, los adultos deben respetar, observar y responder a la trayectoria de aprendizaje de cada niño. Debido a que el aprendizaje temprano es holístico, los planes para facilitar el aprendizaje de los bebés y niños pequeños deben reflejar la consideración de todos los dominios del desarrollo que pueden formar parte de una experiencia. Como los bebés y los niños pequeños se relacionan con la seguridad, la exploración y la formación de la identidad de forma diferente en cada momento del desarrollo, los adultos pueden ser más eficaces cuando sus respuestas a cada niño se ajustan al nivel de desarrollo de éste. Por último, dado que los bebés y los niños pequeños se encuentran en las primeras etapas de la toma de conciencia de sí mismos como individuos y todavía no juzgan la idoneidad de los mensajes que reciben de los demás, los adultos deben ser especialmente sensibles a su papel en la formación del sentido de sí mismo de cada bebé o niño pequeño. La comprensión de los distintos factores que hacen que la infancia sea única conduce a una pregunta fundamental: ¿Cómo puede la planificación del apoyo al aprendizaje y desarrollo tempranos satisfacer de forma óptima los conocimientos, habilidades, competencias, intereses y necesidades emergentes de los niños?

Principios subyacentes al apoyo del aprendizaje y desarrollo infantil

Para abordar cómo planificar las posibilidades de aprendizaje temprano, partimos de una serie de principios. Los siguientes principios se derivan de lo que se sabe sobre el aprendizaje y desarrollo infantil y las relaciones y entornos en los que se produce.

- **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 desarrollo infantil.** 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.
- **El tiempo para la reflexión y la planificación refuerza la función de apoyo de los educadores.** Los educadores infantiles son profesionales que desempeñan un importante papel en la sociedad. Al nutrir el desarrollo de los bebés y los niños pequeños, los educadores infantiles participan en un proceso continuo de observación y documentación; estudio e interpretación, individualmente y con otros; planificación con otros; y ejecución de un plan para

proporcionar experiencias de aprendizaje individuales y en pequeños grupos. A medida que aumenta el número de niños con diversos orígenes y necesidades de apoyo al aprendizaje, incluidos los niños con discapacidades, que participan en entornos de aprendizaje y cuidado infantil, la colaboración y la comunicación son esenciales para hacer llegar los beneficios de un cuidado de alta calidad, equitativo e inclusivo a todos los niños. La planificación para apoyar el aprendizaje y el desarrollo requiere tiempo para que los educadores reflexionen sobre las observaciones y la documentación y planifiquen estrategias que fomenten el progreso de los niños en la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades. Los entornos de aprendizaje y cuidado infantil que apoyan eficazmente la planificación intencional asignan tiempo en los horarios de los educadores para la reflexión y la planificación tanto individual como en equipo. Con el apoyo adecuado, los educadores pueden crecer profesionalmente a través de un proceso continuo de aprendizaje conjunto y de exploración de formas de responder a los intereses y necesidades de aprendizaje de los niños pequeños.

Estos principios han guiado el desarrollo de este documento y han proporcionado la base para el proceso de planificación y las prácticas descritas en el siguiente capítulo, “Planificación para apoyar el aprendizaje y el desarrollo infantil”.

Conclusión

En sus interacciones, juego y exploración, los bebés y niños pequeños participan activamente en el aprendizaje y el descubrimiento. Cuando interactúan con bebés y niños pequeños, los educadores infantiles experimentan de primera mano cómo los niños dan sentido a sus relaciones con los demás. En su juego, los bebés y los niños pequeños también exploran constantemente para dar sentido a cómo funcionan las cosas en su mundo. Su participación en el juego y el aprendizaje se ve influida por su familia; los factores sociales y ambientales, incluidas las experiencias vividas, las culturas, los orígenes étnicos y raciales y las lenguas; las fortalezas individuales; el temperamento y las distintas necesidades. Al desarrollar una relación receptiva

con un bebé o un niño pequeño y apoyar el aprendizaje y el desarrollo de cada uno de ellos, el educador infantil entiende al niño como un individuo. La colaboración con la familia es fundamental para obtener una imagen completa del aprendizaje y el desarrollo de cada niño. A medida que el educador infantil desarrolla su relación con cada niño, lo aprecia y lo quiere por lo que es. El educador infantil comparte la alegría que experimenta cada niño cuando se siente emocionalmente conectado, hace un descubrimiento, pone a prueba una idea o asume un nuevo reto. Los siguientes capítulos explican cómo el educador infantil planifica y apoya continuamente el siguiente paso de cada niño en su increíble viaje de aprendizaje y desarrollo.



Capítulo 2: Planificación para apoyar el aprendizaje y el desarrollo infantil

Inicio

Al planificar el apoyo al aprendizaje y el desarrollo durante el periodo comprendido entre el nacimiento y los 3 años, los **educadores infantiles** se centran en el modo en que los bebés y los niños pequeños participan en interacciones y juegos, tanto en sus relaciones con adultos y compañeros como cuando interactúan con objetos y con el **entorno**. Los bebés y los niños pequeños intentan dar sentido al mundo que les rodea. Establecen conexiones en su cerebro más rápidamente que en cualquier otro momento de la vida sobre cómo se relacionan las personas entre sí y cómo funcionan las cosas (Gilmore et al., 2018; Ilyka et al., 2021). Muchos bebés y niños pequeños son preverbales, y todos ellos se comunican de forma no verbal. Para apoyar a los bebés y niños pequeños, los **cuidadores** que desarrollan relaciones con ellos deben observar las señales no verbales de los niños. Los educadores infantiles que son conscientes de la forma en que cada bebé o niño pequeño experimenta los momentos de interacción y juego pueden descubrir en qué se centra el aprendizaje autodirigido del niño. Como respuesta, los educadores infantiles pueden planificar **posibilidades** de exploración adicionales que estén en consonancia con el aprendizaje y el desarrollo del niño.

Dos consideraciones principales conforman la planificación para apoyar el aprendizaje y el desarrollo infantil. La primera consideración es el contexto para la planificación. En los **entornos de aprendizaje y cuidado infantil**, los educadores infantiles planifican en torno a tres contextos de aprendizaje: relaciones e interacciones, **rutinas** y el entorno y los **materiales**. Cada uno de estos contextos ofrece emocionantes posibilidades de aprendizaje. La segunda consideración es cómo participar en la planificación continua. La planificación eficaz comienza con la colaboración con la familia de un bebé o un niño pequeño. Al colaborar con cada familia, los educadores infantiles profundizan su comprensión de las fortalezas, intereses, necesidades y experiencias vividas de cada niño. Los educadores infantiles descubren formas de establecer una relación segura con cada niño y aprovechar las fortalezas que cada niño trae consigo en el entorno de aprendizaje y cuidado infantil.

Al colaborar con cada familia, los educadores infantiles profundizan su comprensión de las fortalezas, intereses, necesidades y experiencias vividas de cada niño.

Los educadores infantiles combinan lo que aprenden a través de **colaboraciones con las familias** en un proceso de planificación cíclico que incluye los siguientes pasos: observar y documentar, estudiar e interpretar, desarrollar planes e implementar planes. Aunque la reflexión no es un paso en el proceso, es importante en cada uno de ellos. Los educadores infantiles reflexionan sobre sus relaciones con los niños y el significado del juego, la exploración y el descubrimiento de los niños a lo largo del proceso de planificación.

Este capítulo comienza con una descripción de los tres contextos de aprendizaje para planificar el apoyo al aprendizaje y desarrollo infantil. Estos tres contextos de aprendizaje se abordan en profundidad en los siguientes capítulos. Después de presentar los contextos de aprendizaje, este capítulo considera el papel de las colaboraciones con las familias en la planificación, seguido de una conversación sobre el ciclo de planificación reflexiva para apoyar a los bebés y niños pequeños a medida que participan en el juego autodirigido, la exploración y el descubrimiento (California Department of Education, 2012).

Contextos de aprendizaje para la planificación

A medida que los educadores infantiles planean apoyar el aprendizaje y el desarrollo infantil, prestan mucha atención a los contextos de relaciones e interacciones, rutinas, y el entorno y los materiales. Cada uno de estos contextos se analiza en detalle en los tres capítulos siguientes. Al planificar para cada contexto, los educadores infantiles también tienen en cuenta cómo estos tres contextos funcionan juntos en la experiencia diaria de bebés y niños pequeños.

Relaciones e interacciones

Este contexto de aprendizaje se enfoca en las relaciones que los bebés y niños pequeños desarrollan con sus educadores infantiles y otros niños y sus interacciones dentro de esas relaciones. Los educadores infantiles interactúan con bebés y niños pequeños de manera no verbal y verbal y participan en la socialización temprana en torno a las expectativas y las reglas. Sus relaciones se desarrollan a través de interacciones que ocurren durante las rutinas, como cuando comen o se les cambia el pañal; experiencias de aprendizaje organizadas, como

cantar una canción o jugar con los dedos; y responder a los bebés y niños pequeños cuando expresan sentimientos fuertes, como alegría, tristeza, enojo o frustración. Las relaciones en el cuidado principal con grupos pequeños permiten a los educadores infantiles construir relaciones receptivas e interactuar con los niños de maneras que fomenten la exploración de ideas y experiencias de los niños y amplíen su aprendizaje (California Department of Education, 2019).

A través de la interacción verbal y no verbal, los educadores infantiles actúan como guías, oyentes y “planteadores de problemas” para bebés y niños pequeños. Plantear un problema es un tipo de **provocación** que los educadores infantiles ofrecen a los niños. Las provocaciones invitan a los niños a explorar una nueva posibilidad para extender su juego.

Los educadores infantiles también comunican mensajes sobre lo que es importante, cómo tratar a los demás y cómo hacer las cosas que los niños absorben a través de interacciones,

observaciones y respuestas emocionales. En sus interacciones, los educadores infantiles pueden comunicar **sesgos** hacia un grupo cultural, étnico o racial que no saben que tienen (Blackson et al., 2022). En sus esfuerzos por brindar relaciones de apoyo e interacciones receptivas con cada bebé o niño pequeño, los educadores infantiles reflexionan sobre sus sentimientos y comportamientos por sí mismos y con sus colegas para tomar conciencia de sus sentimientos sobre los niños individuales y sus respuestas a ellos. Los educadores infantiles también participan en el aprendizaje profesional sobre cómo brindar cuidado culturalmente receptivo. Los conocimientos y la comprensión que obtienen los educadores infantiles a través de autorreflexión y aprendizaje profesional los ayudan a responder a cada niño con el que están desarrollando una relación de cuidado.

Un bebé o niño pequeño puede mostrar preferencia por patrones y costumbres familiares, como el idioma que experimenta a diario con su familia (Choi & Luo, 2023; Marno et al., 2016; Soley & Sebastián-Gallés, 2015). Una parte importante del desarrollo de relaciones receptivas es usar un lenguaje simple y patrones de cuidado que puedan crear continuidad de experiencia para los niños y fortalecer las conexiones entre su aprendizaje con su familia y su aprendizaje con el educador infantil. La observación y la reflexión continuas informan cómo los educadores infantiles receptivos interactúan con los niños e inician experiencias de aprendizaje. Por ejemplo, una educadora infantil puede imitar los gorgoros de un bebé pequeño, cantar una canción familiar o hacer un juego con los dedos con una niña o con un grupo pequeño de niños.

Desde el comienzo de la vida, los bebés y los niños pequeños a menudo inician la interacción

con los adultos que los cuidan. A medida que los bebés y los niños pequeños se desarrollan, inician interacciones verbales y experiencias cada vez más complejas, como jugar un juego simple, llevarle un libro a un adulto, señalar una foto familiar o cantar una canción. Ya sea que los educadores infantiles o los niños inicien el juego interactivo, el papel del educador infantil es observar con asombro las respuestas de los niños y notar y escuchar sus ideas o intereses, que pueden surgir a través de gestos, otros movimientos corporales, expresiones faciales, sonidos o palabras. Al observar y escuchar, el educador infantil puede interactuar de manera receptiva con cada niño. Esta observación puede informar al educador infantil sobre cuándo interactuar con los niños que están enfocados en su exploración y cómo hacer un comentario relacionado con el juego del niño.

Al interactuar con un bebé o un niño pequeño, un educador infantil observa las señales de participación. Los niños pueden invitar a una educadora infantil a interactuar con ellos mirando al educador infantil, vocalizando o señalando. Al continuar observando, el educador infantil puede ofrecer un comentario afirmativo o una pregunta que se conecte con la comunicación del niño. Por ejemplo, una educadora infantil que observa a un niño que apila bloques y coloca bloques de diferentes formas a medida que la torre se hace más alta podría responder con “Apilaste muchos bloques. La torre que hiciste es muy alta” cuando el niño diga: “¡Mira!”. Describir lo que hace el niño promueve el desarrollo del lenguaje al conectar palabras con acciones.

A veces, el educador infantil puede proporcionar **andamios** individuales a los niños, como lenguaje, ideas o movimientos de apoyo que atraigan al niño a explorar una idea, concepto o movimiento más complejo. Por ejemplo, una

pregunta abierta es un andamio que puede impulsar a un niño a ampliar su idea y llevarlo a una exploración o pensamiento nuevo y más complejo. Cuando un niño hace lo mismo repetidamente para tratar de encajar una pieza del rompecabezas, un educador infantil

podría preguntar: “¿Qué más podrías hacer para encajar esa pieza en un rompecabezas?” El siguiente ejemplo de la práctica ilustra cómo una educadora infantil extiende el interés de un niño en el reflejo de la luz y el color al responder a la exploración autoiniciada de los niños.

Ejemplo de la práctica Las exploraciones de Lucila, Aidan y Qing sobre el color y la luz

Durante un momento de juego en el área de arte, la educadora infantil Joette observa cómo Lucila, de 2 años, toma un marco de madera que encierra dos láminas de plexiglás azul. Lucila acerca los ojos al plexiglás y mira a través de él. Ella le tiende el marco a Joette, haciéndole un gesto para que lo tome.

Joette responde: “¿Quieres que vea lo que viste, ¿verdad? ¡Me encantaría!” Joette mira a través del plexiglás y exclama: “¡Veo todo azul! Toma, tu turno, Lucila”. Lucila vuelve a mirar a través del plexiglás en el marco de madera. Aidan, otro niño de 2 años, se acerca y agarra un marco con plexiglás amarillo adentro. Los dos niños se ríen juntos mientras mueven los marcos de un lado a otro frente a sus ojos. Joette observa y luego toma un tercer cuadro, que tiene láminas de plástico rojas. Lo sostiene cerca de la ventana y aparece una mancha roja en el suelo. Ella hace un gesto a los dos niños pequeños y dice: “¡Oh, miren lo que hay aquí!” Se apresuran a la mancha roja. Lucila pisa la mancha roja y se ríe emocionada. “¡Hace rojo!” ella dice. “¡Sí!” dice Joette, “¿El tuyo también hará un color en el suelo? ¿Quieres intentarlo?” Lucila sostiene su marco hacia el sol, ve una mancha azul y dice: “¡Sí, hice azul!”

Joette se da cuenta de que Qing, de 2 años, está observando en silencio. Qing es nueva en el entorno de aprendizaje y cuidado infantil y está aprendiendo inglés por primera vez. Al hablar con la familia de Qing, Joette sabe que Qing experimenta el mandarín en casa y en su comunidad. Joette se ha centrado especialmente en construir una relación receptiva con Qing y se ha comunicado con su familia para encontrar formas de ayudarla a adaptarse al nuevo entorno. Joette ya aprendió algunas palabras y frases clave en mandarín, como “buenos días” a hora de llegada, y “gracias” o “¿te ayudo?” durante la hora de la comida.

Tras observar el interés de Qing por los marcos de madera con plexiglás de colores a principios de semana, Joette aprendió algunos colores en mandarín. Iniciando de nuevo la actividad, Joette sostiene una lámina de plástico roja cerca de la ventana. Cuando la mancha roja aparece en el suelo, Joette dice en mandarín: “红” (rojo). Qing se acerca, sonríe a Joette y empieza a reírse con los demás niños. Lucila intenta decir “rojo” en mandarín. Qing toma un plástico azul, lo levanta y dice en mandarín “蓝” (azul). Joette repite “蓝” mientras mira y hace gestos de ánimo a Lucila y Aidan, que se unen a ella diciendo “蓝” (azul). Luego, Joette choca los cinco con Qing y dice en una mezcla de mandarín e inglés: “谢谢 Qing!”. (¡Gracias, Qing!).

**Reflexiones
sobre el
ejemplo de
la práctica:**

La reflexión de la educadora infantil sobre esta serie de interacciones podría inspirar algunas ideas nuevas para provocar el pensamiento de los niños. A medida que los niños empiezan a explorar el color y el filtrado de la luz, la educadora infantil puede decidir colocar en el alféizar de la ventana varios objetos transparentes y de colores, además de las transparencias con marco de madera (botellas de plástico con agua de colores o telas de colores semitransparentes), para invitar a los niños a seguir explorando y, posiblemente, a descubrir cómo funcionan conjuntamente la luz y el color. Dependiendo de cómo respondan los niños, la educadora infantil también podría añadir algunos de los materiales transparentes de colores al entorno exterior. La educadora infantil podría seguir utilizando palabras y frases en mandarín para conectar con Qing y fomentar el juego entre los tres niños.

Rutinas

Este contexto incluye la hora de las comidas, el cambio de pañales, la hora de la siesta, la limpieza, la llegada y la salida. La planificación intencional y el apoyo durante estos momentos invitan a los bebés y niños pequeños a participar de maneras que profundicen sus experiencias de relación y seguridad emocional y ofrezcan posibilidades para desarrollar habilidades y conceptos. Las rutinas ofrecen oportunidades naturales para que los niños apliquen conocimientos y habilidades emergentes. Los educadores infantiles integran atractivas posibilidades de aprendizaje en los rituales cotidianos de llegada, salida, comidas, siesta, cambio de pañales, transiciones, lavado de manos, preparación y limpieza, tanto en interiores como en exteriores. Por ejemplo, una educadora infantil puede cantarle una canción tranquilizadora a una bebé de 5 meses en la lengua del hogar de la bebé cuando comienza a cambiarle el pañal.

Cuando se les anima a participar, los bebés y niños pequeños suelen tener un interés activo en las rutinas diarias. Por ejemplo, cuando se le invita a elegir entre dos atuendos, un bebé de 10 meses puede mirar un atuendo y luego el otro varias veces antes de señalar emocionado uno de ellos. Una bebé que gatea puede subir felizmente los escalones hasta la mesa para cambiar pañales, ya que el educador infantil se para cerca para apoyar a la niña si es necesario. Los niños de dos años a menudo usan con entusiasmo las habilidades emergentes durante las rutinas diarias. Por ejemplo, a los niños les gusta poner tazas sobre la mesa para una comida o quitar los platos usados de la mesa. Como ilustra el siguiente ejemplo de la práctica, las rutinas diarias ofrecen oportunidades para que los niños participen en el aprendizaje y el desarrollo en varios dominios.

Ejemplo de la práctica

La hora de comer con Knut, Bella, Luna y Grayson

Cuatro niños de 2 a 3 años están sentados en una mesa baja para almorzar. Aziza, su **educadora infantil principal**, se sienta con ellos en la mesa. A la derecha de Aziza, en un banco bajo, hay un contenedor con todo lo que necesita para la comida. Aziza le ofrece dos tazones a Knut y le dice: “Aquí tienes uno para ti. Pásale la otra a Bella, por favor”. Aziza reparte los otros dos tazones de la misma manera.

Aziza coloca un plato de quesadillas sobre la mesa y le ofrece pequeñas pinzas de plástico a Grayson. “¿Te gustaría servirte una quesadilla? Preguntémosle a Luna si le gustaría que le sirvas una también, o si quiere servírsela ella misma”. Grayson agarra las pinzas y, después de algunos intentos, logra tomar una quesadilla y la deja caer en su tazón. Mientras Grayson se sirve a sí mismo, Aziza pregunta Luna, ¿quieres una quesadilla? Grayson te puede servir. ¿O quieres servirte? Luna señala las pinzas, asintiendo en respuesta. Aziza le pide a Grayson que le pase las pinzas a Luna. Los niños y la educadora infantil continúan hablando, averiguando a quién le gustaría que le sirvan una quesadilla y a quién le gustaría servir la suya propia.

Aziza luego saca un tazón de manzanas y una tabla para cortar. Mientras corta las manzanas en rodajas, Aziza las coloca en un tazón con pinzas y se lo pasa a Bella, quien pone una rodaja de manzana en su tazón y luego comienza a buscar una segunda pieza. La educadora infantil dice: “Parece que tienes hambre de manzanas. Preguntémosles a tus amigos si a alguien más le gustaría una manzana”. Mientras los otros niños expresan interés en las manzanas, Bella le pasa el tazón a Knut. “Gracias por estar pendiente de tus amigos, Bella”.

Después de que los niños se hayan servido solos, Aziza pregunta: “¿Alguien tiene sed? ¿Sacamos el agua?” ¡Todos los niños dicen: “¡Sí!” Aziza saca cuatro vasos y les pide a los niños que la ayuden a repartirlas. Luego llena una jarra pequeña hasta la mitad con agua y le pregunta a Knut: “¿Te gustaría servir?” Knut toma el asa de la jarra y vierte en el vaso. Se derrama un poco de agua. Aziza comenta: “¡Vertiste un poco en el vaso! Aquí hay un pequeño paño que puedes usar para limpiar el agua de la mesa”. Knut limpia cuidadosamente la mesa y luego se acerca para poner el paño húmedo en la canasta cerca de Aziza. Cuando Luna derrama un poco mientras está vertiendo, Knut salta y dice: “Traeré un paño”, y regresa a la mesa para limpiarlo nuevamente. Aziza comenta: “Gracias por ayudar a Luna a limpiar, Knut”. Cuando los niños terminan de comer, Aziza les muestra el cubo de composta sobre la mesa donde pueden poner los alimentos que no comieron.

Mientras los niños se levantan de la mesa, Aziza pregunta: “¿A quién le gustaría ir conmigo a alimentar a los gusanos en nuestro contenedor de gusanos con los restos de comida? Bella, es tu turno de sacar el cubo”. Aziza engancha el pequeño cubo de composta en el andador terapéutico de Bella y se dirigen afuera. Los demás siguen mientras la educadora les recuerda a todos: “Después de esto, podemos lavarnos las manos”. El grupo se mueve emocionado al contenedor de gusanos, mientras Bella trae el cubo.

**Reflexiones
sobre el
ejemplo de
la práctica:**

Durante esta comida, la educadora involucró a los niños como participantes activos en la rutina de la hora de comer. Les dio tiempo y espacio para practicar habilidades físicas como pasar los tazones, utilizar las pinzas para servir la comida, verter agua de la jarra y limpiar la mesa. Al mismo tiempo, la educadora utilizó el lenguaje para ayudar a los niños a desarrollar sus habilidades lingüísticas. A través de la sugerencia de la educadora de ver si otros niños querían una manzana, experimentaron la **empatía** y el cuidado mutuo. Al interactuar con los niños en su lengua del hogar y aceptar que utilizaran una lengua que usaban en su comunidad, la educadora fomentó un **sentido de inclusión y pertenencia**. Estos ejemplos son sólo algunas de las muchas posibilidades de aprendizaje que ofrecía esta rutina a la hora de comer.

Entorno y materiales

Este contexto incluye el diseño y uso del espacio físico y la selección de materiales de juego que reflejen las **culturas** y experiencias vividas de los niños y las familias para promover conexiones significativas y agregar interés y complejidad al juego de los niños. Proporcionar una selección cuidadosa de materiales apropiados para el desarrollo invita a los bebés y niños pequeños a explorar experiencias que afirman y desafían sus habilidades, conceptos e ideas emergentes. Los educadores infantiles planifican entornos físicos seguros en interiores y exteriores de manera afirmativa e inclusiva para fomentar el juego, la curiosidad, la exploración, el descubrimiento y el aprendizaje. Los espacios de juego diseñados intencionalmente para niños son como un estudio para un artista o un laboratorio para un científico. Cuando el entorno físico se planifica teniendo en cuenta el aprendizaje autoiniciado de los niños, se encuentran con lugares donde pueden explorar libremente cómo son las cosas y cómo funcionan.

Para apoyar el juego autodirigido y el aprendizaje de los niños, los educadores infantiles crean entornos con tipos relacionados de materiales organizados en conjunto para ofrecer a los niños opciones de juego. Un inventario predecible y bien organizado de materiales apropiados para el desarrollo y accesibles ofrece posibilidades para que los niños amplíen su búsqueda activa de conocimiento. Los niños también pueden aplicar y practicar habilidades emergentes y desarrollar conceptos mientras juegan.

Los bebés y niños pequeños necesitan una rica variedad de materiales apropiados para el desarrollo, incluidos artículos con múltiples usos, naturales, encontrados y reutilizados que sean visibles y de fácil acceso. Las canastas y otros recipientes, incluidas las cajas grandes para construir y subirse, permiten que los niños pequeños persigan su amor por recolectar y mover cosas de un lugar a otro. Otra consideración es ofrecer a los niños materiales que puedan usar para hacer marcas, incluido

papel de diferentes tamaños y texturas, varios artículos como crayones grandes, marcadores y cinta adhesiva. Si bien este tipo de materiales se guardan principalmente en un área para que los niños puedan encontrarlos fácilmente, tanto los niños como los educadores infantiles pueden trasladarlos a otras áreas a medida que se desarrollen el juego, la exploración y el aprendizaje de los niños. Los materiales de arte como pintura, pinceles, arcilla y pegamento se pueden colocar a la vista, pero fuera de su alcance, por lo que los niños pueden pedir usarlos con la ayuda de un educador infantil.

Al organizar un entorno para bebés y niños pequeños, es importante que los educadores infantiles tengan en cuenta que los niños aprenden de manera integrada (Lally et al., 2009). El aprendizaje integrado de los niños puede ocurrir en cualquier espacio interior o exterior. Por ejemplo, dos niños de 2 años están sentados afuera en una gran pila de hojas con su tía, que los cuida mientras su padre está en el trabajo. Están oliendo las hojas, rasgándolas, lanzándolas al aire, cantando “¡Qué llueva!” y riendo mientras lanzan más hojas al aire. Estos niños están usando sus músculos pequeños y grandes, creatividad, habilidades perceptivas sensoriales, lenguaje y habilidades socioemocionales. Los niños se desarrollan plenamente en entornos de aprendizaje y cuidado infantil que están organizados para ofrecer oportunidades de movimiento activo, juegos adentro y afuera, lugares para sentirse cómodos y relajados, y juegos sensoriales y creativos que pueden ensuciar u ocasionar desorden. Las áreas en

un entorno se pueden usar de manera flexible para permitir una variedad de experiencias de aprendizaje.

Una parte emocionante de la creación de entornos para bebés y niños pequeños es que el entorno interior se puede llevar al aire libre y el entorno exterior se puede llevar al interior. Por ejemplo, una manta en un área cubierta de hierba a la sombra puede ser un lugar donde los niños de 4 o 5 meses exploren objetos e intenten mover sus cuerpos de nuevas maneras. Tanto los entornos interiores como los exteriores pueden ofrecer múltiples posibilidades para que los niños extiendan su juego, exploración y **creación de significado**.

A medida que los educadores infantiles planifican las posibilidades de aprendizaje, consideran formas de hacer cambios, aumentar o agregar nuevos elementos al inventario básico de materiales. Los planes que se enfocan en el entorno pueden extender o agregar complejidad al juego de los niños. Los educadores infantiles también deben considerar qué apoyos o ajustes adicionales, como adaptaciones y modificaciones, se deben hacer para brindar un mayor acceso a los niños con discapacidades. A medida que los educadores infantiles organizan el entorno, anticipan observar y aprender más sobre los niños y cómo se involucran en nuevas posibilidades de juego, exploración y creación de significado. El siguiente ejemplo de la práctica describe el juego y la exploración de dos bebés de alrededor 8 meses de edad en un nuevo espacio de juego que su educador infantil creó para ellos.

Ejemplo de la práctica Junlai y Andrea gatean y exploran

Junlai y Andrea, junto con otros dos bebés que gatean, están sobre una gran manta extendida sobre el suelo en el patio al aire libre. En una esquina, los educadores infantiles colocaron varias canastas bajas y anchas, cada una con una variedad de objetos. La intención de los educadores infantiles es crear un área con materiales y juguetes apropiados para el desarrollo para agarrar y descubrir. Junlai se arrastra hasta el borde de una de las canastas y hace una pausa. Mira dentro y ve una variedad de anillos del tamaño de una mano, algunos de metal, otros de madera lisa. También hay dos canastas redondas, idénticas excepto en color. Una es azul y la otra es verde. Junlai mete la mano en la canasta y agarra uno de los anillos de madera. Lo agita hacia arriba y hacia abajo, observándolo moverse, y luego se voltea de costado y se lleva a la boca el borde liso. Vuelve la mirada hacia la canasta. Se da la vuelta sobre su estómago, deja caer el anillo y agarra uno de los otros anillos de la canasta, el anillo grande metálico para tarros de conservas. Repite una serie similar de acciones con este anillo. Luego vuelve la mirada para buscar el primer anillo, y mientras lo hace, deja caer el que ha estado **explorando con la boca**. Gatea para recuperar el primer anillo.

En la otra esquina de este espacio de juego al aire libre, los educadores infantiles habilitaron un área para el movimiento activo. Andrea, que ha estado gateando durante varias semanas, gatea hacia un cojín bajo, colocado cerca de un cubo bajo y hueco que tiene el tamaño justo para pasar gateando. Andrea coloca una mano y luego la otra sobre el cojín y comienza a tirar hacia arriba sobre la superficie blanda. Mueve su cuerpo hacia adelante en movimientos rítmicos y, poco a poco, se sube sobre el cojín. Se inclina hacia un lado para mirar a través del cubo hueco y le da palmaditas en el fondo. Luego regresa al cojín suave y vuelve a bajar. Sonríe, se da la vuelta en círculo completo y se sube una vez más al cojín, esta vez desde el lado opuesto.

Reflexiones sobre el ejemplo de la práctica:

Este ejemplo de la práctica muestra dos tipos diferentes de áreas de juego al aire libre configuradas para bebés de aproximadamente 8 meses de edad. En una esquina, los educadores infantiles prepararon una variedad de objetos, cuidadosamente seleccionados para ofrecer propiedades y características físicas distintas pero similares para que los bebés los exploren con los ojos, la boca, las manos y otras partes de sus cuerpos. Junlai busca y agarra un objeto y luego se lo lleva a la boca. Él usa su memoria mientras deja caer el segundo anillo y busca el primero que tenía. En otro rincón, los educadores infantiles crearon un espacio que ofrece una variedad de superficies bajas para desafiar a los bebés a gatear de nuevas maneras. Andrea practica el desarrollo de sus habilidades motoras mientras sube y baja del cojín. Al elegir subir por el otro lado del cojín, es posible que esté explorando si también puede subir por ese lado o anticipando (prediciendo) que también puede subir por ese lado.

Para aprovechar al máximo las posibilidades de aprendizaje que ofrece un entorno bien organizado, los niños necesitan largos periodos de tiempo ininterrumpido para jugar por iniciativa propia. Los educadores infantiles facilitan el aprendizaje autoiniciado de los bebés organizando cuidadosamente los materiales y estableciendo áreas de juego y luego observando con asombro lo que hacen los niños. Los bebés y niños pequeños se desarrollan plenamente cuando tienen la oportunidad de explorar y manipular materiales de la manera que elijan, sin interrupciones. Estos momentos de juego activo y exploración permiten a los educadores infantiles a observar el juego de los niños para

descubrir qué atrae el interés de cada bebé o niño pequeño. Los educadores infantiles también toman notas sobre el progreso del desarrollo de los niños individualmente. Estas notas suelen ser útiles cuando los educadores infantiles completan una evaluación por observación, como el Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados de California (DRDP, por sus siglas en inglés; California Department of Social Services & California Department of Education, 2025).¹ El siguiente ejemplo de la práctica ilustra el valor que tiene para los educadores infantiles el juego ininterrumpido en un entorno bien organizado y cuidadosamente creado



¹ Debido a que el DRDP se utiliza ampliamente en los entornos de aprendizaje y cuidado infantil de California, se hace referencia a él a lo largo de este capítulo cuando se habla de la evaluación formal del aprendizaje y el desarrollo de los niños. Se podrían utilizar otras evaluaciones por observación de la misma manera que se utiliza el DRDP, tal como se describe en este documento.

Ejemplo de la práctica

Apoyo del desarrollo de Jacob mediante el juego ininterrumpido

Angelica, la educadora infantil, observa cómo Jacob, de 9 meses, juega con una canasta pequeña que sacó de una colección de canastas pequeñas en un rincón del salón. Mientras Angelica observa cómo juega Jacob, se sorprende de cuán intensamente está explorando esta canasta y cómo parece experimentar con ella. Ella continúa observando y luego saca su cuaderno, que guarda en su bolsillo. Ella escribe lo siguiente:

Observación. Jacob, acostado boca abajo, sostiene una canasta redonda de plástico de tejido abierto. La agita con el brazo rígido. La deja caer al suelo y observa cómo cae y se tambalea sobre su fondo circular. Jacob observa cómo la canasta tambaleante se ralentiza y luego se detiene. Con la palma abierta, golpea el borde de la canasta con la fuerza suficiente para que la canasta se tambalee nuevamente. Él observa mientras se detiene. De nuevo, toca el borde, pero esta vez mucho más fuerte. La canasta se voltea. Los ojos de Jacob muestran asombro mientras inspecciona la canasta ahora boca abajo que yace perfectamente inmóvil en el suelo. Jacob golpea la canasta con la mano y la mueve de un lado a otro con la mano. Mientras hace esto, la canasta hace un sonido seco contra el suelo. Él sonríe y ríe. Empuja la canasta nuevamente y se ríe mientras hace el mismo sonido seco.

Conversación con la familia. Más tarde en el día, Angelica toma la nota anecdótica que escribió sobre el juego de Jacob con la canasta. Ella quiere compartirlo con el padre de Jacob cuando llegue a recogerlo al final del día. Ella invita al padre de Jacob a escuchar sobre el pequeño experimento de Jacob con la física, sobre cómo se mueven las cosas en el espacio. Después de que ella comparte su observación, el padre de Jacob comparte una observación similar que hizo de Jacob en casa. A Jacob le encanta sacar las latas de un armario bajo de la cocina. Ha descubierto que cuando se caen, puede rodarlas por el suelo. Cada vez que una comienza a rodar, se ríe. También experimenta colocando las latas de pie e intenta empujarlas de varias maneras. Angelica está encantada de escuchar la observación del padre y quiere escribirle una Historia de aprendizaje a Jacob que incluya ambas observaciones.

Reflexiones sobre el ejemplo de la práctica:

Este ejemplo de la práctica ilustra cómo la observación de Angelica del juego ininterrumpido de Jacob en el entorno llevó a documentar la exploración de Jacob de cómo se mueven los objetos y cómo puede hacer que sucedan diferentes cosas con ellos. La documentación capturó la alegría de Jacob mientras hacía descubrimientos. Cuando Angelica luego comparte la nota anecdótica con el padre de Jacob, él comparte una observación del juego de Jacob en casa. Este intercambio de observaciones fortalece su fascinación mutua por el juego y la alegría de Jacob mientras hace descubrimientos. Abre la puerta para que Angelica y el padre de Jacob trabajen juntos para encontrar formas de apoyar la exploración y el descubrimiento continuos de Jacob en el hogar y en el entorno de aprendizaje y cuidado infantil.

Planificación para cada contexto de aprendizaje

La planificación para apoyar el aprendizaje y el desarrollo infantil se enfoca en las posibilidades de planificación en los contextos de aprendizaje de relaciones e interacciones, rutinas, entorno y materiales. A medida que los educadores infantiles comienzan a planificar, reflexionan sobre su relación en desarrollo con cada niño, preguntándose cómo cada niño está usando la relación como base para el aprendizaje. Buscan formas de ser más receptivos en su relación con cada niño a su cuidado. Los educadores infantiles también reflexionan sobre las preguntas de los niños, las investigaciones que inician los niños y el significado que hacen los niños mientras juegan y hacen descubrimientos. Los educadores infantiles observan y documentan las relaciones en desarrollo y la participación de los niños en el juego, la exploración y el aprendizaje. Más

tarde, los educadores infantiles comparten sus observaciones y documentación con los niños, sus colegas y los familiares de los niños y reflexionan juntos. A través de la reflexión continua, los educadores infantiles descubren el significado que los niños revelan en sus interacciones, juegos y exploración. El conocimiento que adquieren los educadores infantiles les ayuda a planificar nuevas posibilidades para que los niños las consideren al continuar desarrollando sus relaciones y su sentido de identidad y pertenencia o al explorar una idea o habilidad. Las nuevas posibilidades que ofrecen los educadores infantiles a menudo extienden o agregan complejidad a las interacciones, el juego y la exploración de los niños. Una descripción detallada del ciclo de planificación reflexiva aparece más adelante en este capítulo.

Colaboración con las familias para apoyar el aprendizaje y el desarrollo infantil

Como ilustran los ejemplos de la práctica de este capítulo, el apoyo al aprendizaje y desarrollo infantil implica la participación de tres socios:

- el bebé o niño pequeño, que busca activamente su propio aprendizaje
- los miembros de la familia del bebé o niño pequeño, que ofrecen experiencias de relación fundamentales para el niño y son los primeros maestros que apoyan su aprendizaje y desarrollo
- el educador infantil, que entabla relaciones con el bebé y su familia, aprende de ellos y ofrece ideas y puntos de vista que contribuyen a la colaboración

Cada niño, familia y educador infantil tiene una perspectiva única para crear experiencias de aprendizaje, y cada uno confía en el otro para implementar los próximos pasos de forma efectiva.

Las experiencias de los bebés y niños pequeños con sus familias y en sus comunidades son una poderosa fuente de aprendizaje para ellos. Los educadores infantiles nutren el apetito de los niños por el aprendizaje y la creación de significado al aprovechar el conocimiento que los niños aportan al entorno de aprendizaje y cuidado infantil. Cuando los educadores infantiles integran elementos del hogar y la comunidad de los niños en el entorno de aprendizaje y cuidado

infantil, los niños encuentran conceptos, lenguaje y materiales familiares. Esta familiaridad crea un terreno fértil para la creación de significados y ayuda a los bebés y niños pequeños a explorar el entorno y los materiales con comodidad y facilidad.

Igualmente, las conexiones entre la experiencia dentro de la familia y en el entorno de aprendizaje y cuidado infantil apoyan emocional y socialmente a los niños y nutren su sentido de identidad y pertenencia. Este apoyo emocional ayuda a los niños a sentirse seguros y les permite explorar y experimentar con nuevos objetos y asumir y resolver problemas en un entorno nuevo. La clave es asociarse con cada familia para averiguar qué objetos, eventos y experiencias pueden ser significativos para cada niño en particular. Descubrir lo que puede ser personalmente significativo para un niño aumenta las posibilidades de involucrar plenamente a ese niño en la creación de significados y el aprendizaje.

Al observar y reflexionar sobre las experiencias de un niño en un entorno de aprendizaje y cuidado infantil, es importante que el educador infantil tenga en cuenta toda la experiencia vivida por el niño. El significado de lo que el educador infantil observa en el entorno de aprendizaje y cuidado infantil se comprende mejor a través de lo que aprende en asociación con la familia del niño.

Consideraciones para ayudar a un niño que ha sufrido traumas

El **trauma** puede deberse a la pérdida o separación de un ser querido; a la violencia intencionada, como el maltrato físico, el abuso sexual o la violencia doméstica; o a catástrofes naturales, accidentes o guerras. La National Child Traumatic Stress Network (NCTSN, 2010) informa que “los niños pequeños también pueden experimentar estrés traumático en respuesta a procedimientos médicos dolorosos o a la pérdida repentina de un padre o cuidador” (p. 2). Los estudios también han demostrado que los bebés y los niños pequeños pueden experimentar traumas cuando perciben acontecimientos que pueden amenazar su seguridad o la de sus familiares y otros cuidadores (NCTSN, 2010).

El siguiente ejemplo de la práctica revela las múltiples consideraciones que ayudan al educador infantil a comprender cómo interactúa un niño en el entorno, cómo el educador infantil podría brindar apoyo al niño y a la familia y cómo la experiencia puede afectar personalmente al educador infantil (U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Office of Head Start, National Center on Parent, Family, and Community Engagement, 2020).

Ejemplo de la práctica Junior extraña a su papá

Junior, de dos años y medio, vive con su madre, Serena, y la hermana de su padre, la tía Dorie. El padre de Junior, Kai, ha estado encarcelado a 40 millas de distancia durante los últimos 4 meses, y Serena ha tenido que tomar horas extra en el trabajo, lo que significa que Junior está pasando más horas en el cuidado infantil. Junior, su mamá y su tía Dorie viajan en autobús para ver a su padre una vez al mes. Junior ha estado en el cuidado infantil en el hogar de la Srta. Claudia desde que tenía 6 meses. Ha sido un niño pequeño activo, enérgico y sociable. Le encanta trepar y construir pilas altas de bloques, usando cajas y otras piezas de cartón en el entorno de aprendizaje que creó la Srta. Claudia.

En los últimos meses, Junior ha estado llorando cuando lo dejan y pateando a la Srta. Claudia cuando intenta abrazarlo. Cuando otros niños se acercan a Junior cuando él está construyendo algo, él los empuja y grita: “¡No, vete!”. Cuando la Srta. Claudia se comunica con la mamá de Junior para decirle que Junior está molesto, la mamá de Junior dice que él ha estado triste y llorando en casa y que no quiere que ella salga de la habitación. Ella dice que él se ha estado despertando por la noche llamando a su papá. Cuando la Srta. Claudia le pregunta por las visitas para ver a su papá, la mamá de Junior dice que él juega y luego se agarra a su papá y llora cuando tienen que irse. La Srta. Claudia expresa cuánto Junior ama y extraña a su padre. Pregunto si la mamá de Junior y su tía Dorie pueden reunirse con ella para conversar sobre formas en que pueden trabajar juntas para apoyar a Junior. Serena está de acuerdo en que esto sería útil y pregunta si puede invitar a su trabajadora social a la reunión. La Srta. Claudia está de acuerdo en que sería una buena idea.

La mamá de Junior también le menciona a la Srta. Claudia que le preocupa que otras familias en el programa sepan que el papá de Junior está encarcelado. La Srta. Claudia le asegura que esta información se mantiene confidencial. Cuando se reúnen con la trabajadora social, la mamá de Junior expresa su preocupación por cuanto Junior extraña a su padre. Ella y Dorie comparten observaciones recientes de Junior en casa. La Srta. Claudia dice que quiere que Junior se sienta cómodo y seguro con ella nuevamente y que reanude su juego activo con los otros niños. Todos están de acuerdo en que Junior está expresando su tristeza, confusión, enojo, frustración y preocupación a través de su comportamiento.

Juntas, hablan sobre estrategias que pueden usar tanto en la familia como en el cuidado infantil en el hogar para apoyar a Junior. La Srta. Claudia le pide a la mamá de Junior y a Dorie ideas sobre formas de consolar a Junior. La mamá de Junior y Dorie comparten que a él le gusta que le froten la espalda y que le gusta que lo envuelvan en una manta. La Srta. Claudia y la trabajadora social comparten que Junior podría apreciar las fotos de su papá, Kai, incluidas las fotos tomadas con él y su papá durante su visita mensual, para ayudar a Junior a relajarse y sentirse más conectado con su papá. Preguntan si hay algo que pueda consolar a Junior. La tía Dorie sugiere uno de los pañuelos favoritos de Kai para que Junior lo lleve a casa y al cuidado infantil.

La Srta. Claudia también sugiere que, dado que Junior parece querer pasar un tiempo a solas cuando está construyendo cosas, ella puede proporcionarle un espacio protegido para que haga su trabajo de construcción. La trabajadora social menciona que la Srta. Claudia podría agregar algunas figuras de personas y un pequeño autobús de juguete a esta área para Junior. La trabajadora social piensa que Junior podría jugar con estas cosas para explorar sus sentimientos relacionados con los viajes en autobús para visitar a su papá.

La trabajadora social pregunta a la mamá de Junior y la tía Dorie si tienen alguna otra idea. La mamá de Junior comparte que a veces inventa canciones sobre el papá de Junior y se las canta cuando él se está quedando dormido. Por ejemplo, “Papá ama a su bebé, Papá ama a su bebé, Papá ama a su Junior, oh, tanto”. Junior siempre dice: “Otra vez”. La Srta. Claudia pregunta si la mamá de Junior cree que sería útil que ella también le cantara esta canción a Junior.

La Srta. Claudia le pregunta a la mamá y a la tía Dorie si hay actividades especiales que a Junior le gusta hacer con su papá. La tía Dorie dice que a Junior le encanta jugar al escondite usando el gorro de béisbol de su papá, y a él y a su papá les encanta jugar a rodar la pelota el uno al otro. La Srta. Claudia comparte formas en que puede hablar con Junior sobre los juegos que le gusta jugar con su papá. La Srta. Claudia también sugiere que podría invitar a Junior a dibujar o pintar un cuadro que podría regalarle a su papá la próxima vez que lo visite.

La trabajadora social pregunta si sería posible hacer una grabación del padre de Junior hablando o cantando con él que pudieran compartir con Junior. Ella explica que esto le permitiría a Junior poder escuchar la voz de su papá cuando lo extraña.

La trabajadora social también sugiere que cuando Junior exprese sus sentimientos, puede ofrecerle consuelo y, cuando corresponda, posibles nombres y razones de los sentimientos. Por ejemplo:

- “Pareces triste. Te veo llorando cuando te despidas de tu mamá”.
- “Quizás tú también extrañas a tu papá”.
- “Quizás tú también estás triste cuando te despidas de tu papá”.
- “¿Quieres que te dé un abrazo o miremos tu libro de familia?”.
- “Cuando te sientas mejor, podemos salir y subirnos a tu resbaladilla favorito”.

Más tarde, cuando la Srta. Claudia reflexiona sobre la reunión con la familia y la trabajadora social, se siente satisfecha con las ideas que se les han ocurrido para ayudar a Junior y está agradecida por su colaboración. También se da cuenta de que esta situación le trae a la memoria algunos recuerdos tristes de su infancia. Sabiendo por el aprendizaje profesional sobre el cuidado informado sobre el trauma que la práctica de la autoconciencia, el tratamiento de los problemas personales y la aplicación de técnicas de autocuidado contribuyen a desarrollar relaciones afirmativas y cálidas con los niños, decide acudir a un asesor en temas de salud mental para que la ayude con estos sentimientos.

**Reflexiones
sobre el
ejemplo de
la práctica:**

Este ejemplo de la práctica de un niño de 2 años y medio que puede estar experimentando un trauma por extranar a su padre ilustra cómo una educadora infantil llega a comprender el comportamiento del niño a través de la observación cuidadosa y la comunicación con la familia del niño. Como se ve en este ejemplo, los bebés y niños pequeños a menudo son incapaces de utilizar palabras para comunicar sus reacciones al estrés o al trauma, lo que puede hacer que la reacción de estrés de un niño sea menos observable o aparente.

Cuidado informado sobre el trauma

El Centro para el Desarrollo Infantil identifica al menos una relación estable de cuidado y apoyo como esencial para un niño pequeño que ha experimentado o está experimentando trauma. Los entornos de aprendizaje y cuidado infantil pueden crear la posibilidad de una relación estable con un educador infantil al implementar el cuidado principal y la continuidad del cuidado (California Department of Education, 2019). Otras prácticas citadas por el Centro para el Desarrollo Infantil incluyen ayudar a los niños a desarrollar un sentido de dominio y confianza en sí mismos, promover el desarrollo de la función ejecutiva y las habilidades de autorregulación y crear un clima de apoyo para afirmar la fe y las tradiciones culturales (National Scientific Council on the Developing Child, 2015).

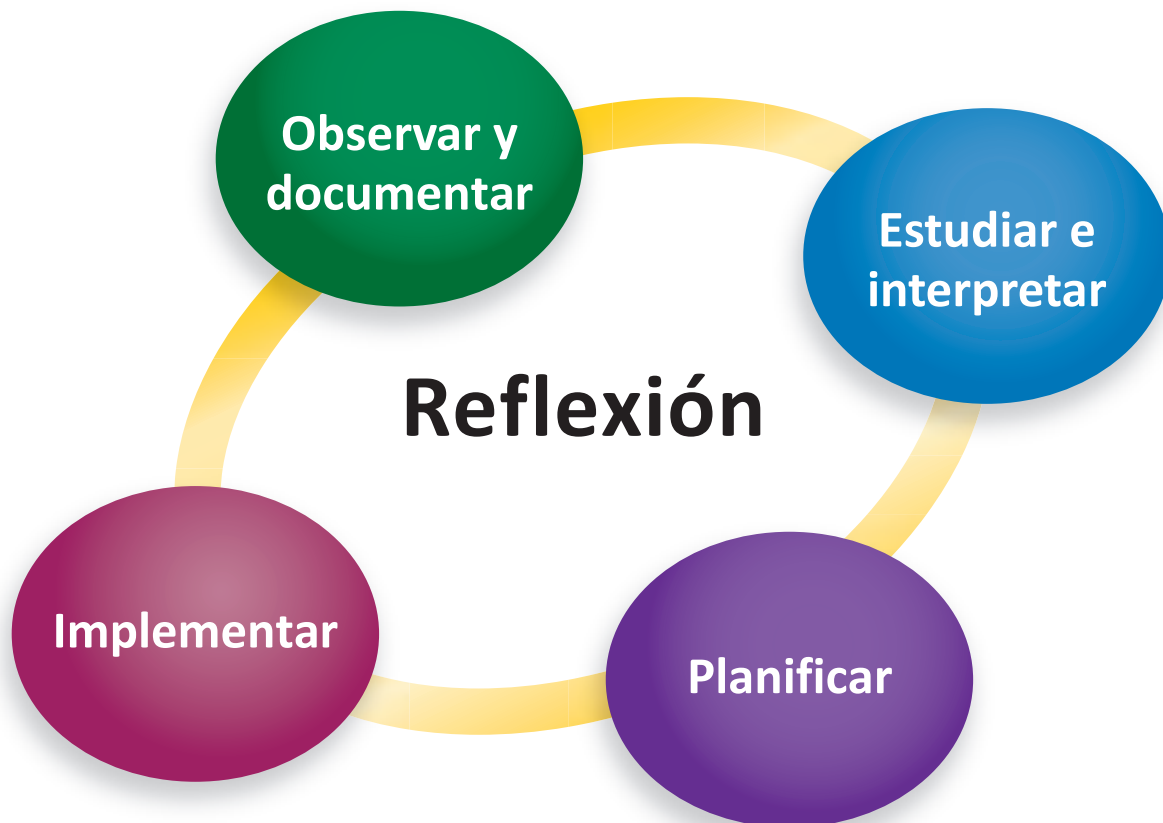
Los entornos de aprendizaje y cuidado infantil pueden ayudar a los niños pequeños que han experimentado trauma al garantizar relaciones estables con educadores infantiles, proporcionar un entorno seguro con rutinas predecibles y apoyar el juego como una forma para que los niños exploren sus sentimientos (Lieberman, 2006). También es importante que los educadores infantiles trabajen en colaboración con los miembros de la familia y consulten con un profesional de la salud mental. Otra consideración importante para los educadores infantiles es sus propios sentimientos y estrés en torno al cuidado de un niño que ha experimentado o está experimentando trauma. El autocuidado y la consulta con un profesional de la salud mental son dos prácticas recomendadas para controlar las respuestas al estrés al cuidar a niños que han experimentado trauma.²

2 La National Child Traumatic Stress Network ofrece recursos útiles sobre [el cuidado sensible a los efectos del trauma](https://www.nctsn.org/trauma-informed-care) (en inglés) y [traumas infantiles para niños desde el nacimiento hasta los 6 años](https://www.nctsn.org/what-is-child-trauma/trauma-types/early-childhood-trauma) (en inglés).

El ciclo de planificación reflexiva para apoyar el aprendizaje y el desarrollo

El ciclo de planificación reflexiva para apoyar el aprendizaje y el desarrollo infantil incluye los pasos de observar y documentar; estudiar e interpretar, individualmente y con otros; planificar con otros; e implementar un plan. En cada paso del ciclo, los educadores infantiles son reflexivos. Reflexionan cuando:

- observan a los niños interactuar, jugar y explorar;
- documentan sus observaciones;
- estudian e interpretan la documentación, individualmente y con otros;
- planifican experiencias de aprendizaje con otros; y
- ponen en práctica planes para fortalecer su relación con cada niño o para ampliar o añadir complejidad al juego y la exploración de los niños.



A los educadores infantiles les resulta especialmente útil compartir la documentación sobre el aprendizaje de los niños con sus familiares. Puede hacerse mediante notas de observación, fotos, videos y muestras de las creaciones de los niños. Cuando las familias y los educadores reflexionan juntos sobre la documentación para interpretar las interacciones, el juego, la exploración y el aprendizaje de los niños, los miembros de la familia ofrecen sus puntos de vista sobre el comportamiento y las ideas de los niños, además de compartir objetivos y prioridades para sus hijos en casa y en la comunidad. Las familias y los educadores descubren y planean juntos formas de conectar las experiencias de los niños en el entorno de aprendizaje y cuidado infantil con sus experiencias en casa y en la comunidad.

Observar y documentar

La planificación para apoyar el aprendizaje y el desarrollo de los bebés y los niños pequeños comienza cuando los educadores descubren, a través de la observación cuidadosa y la documentación, el aprendizaje autodirigido de cada niño. La observación es una habilidad esencial en el cuidado de bebés y niños pequeños, y la documentación permite a los educadores recordar lo que observan. Cuando los educadores observan y documentan atentamente, descubren cómo cada niño da sentido a las cosas y hace descubrimientos en los momentos cotidianos de interacción, juego y rutinas.



Al observar y documentar las interacciones y el juego de los bebés y niños pequeños, los educadores infantiles:

- descubren cómo cada niño crea significado, es decir, cómo expresa o muestra sus sentimientos, cómo responde a los sentimientos de los demás, cómo expresa sus ideas y plantea preguntas, y cómo responde al impacto de sus acciones en los objetos o en otras personas, y
- recopilan muestras relacionadas con el desarrollo socioemocional de cada niño, sus enfoques de aprendizaje, el desarrollo del lenguaje, el desarrollo cognitivo y el **desarrollo perceptual y motor**.

Observar y documentar con el fin de comprender significa observar, escuchar y registrar cuidadosamente el comportamiento y el aprendizaje de cada niño con asombro, intención meditada y reflexión. Cuando los niños están seguros emocional y físicamente, el educador infantil descubre a pequeños científicos trabajando: recopilando información, haciendo preguntas, comparando, haciendo y evaluando predicciones a través de sus acciones, experimentando y, con el tiempo, desarrollando una amplia gama de conceptos y habilidades.

Observar y escuchar

Al observar y escuchar a los niños con atención y cuidado, podemos descubrir una forma de verlos y conocerlos de verdad. Al hacerlo, también somos capaces de respetarles por lo que son y por lo que quieren comunicarnos. Sabemos que, para un ojo y un oído atentos, los niños comunican mucho sobre sí mismos mucho antes de poder hablar. Ya en esta etapa, observar y escuchar es una experiencia recíproca, porque al observar cómo aprenden los niños, aprendemos.

—L. Gandini and J. Goldhaber, en *Bambini: The Italian Approach to Infant Care*

El proceso de observación y documentación

Los educadores infantiles usan sus conocimientos y confían en todos sus sentidos mientras observan y documentan, toman notas, reflexionan e interpretan el comportamiento de los niños. Se preguntan constantemente qué significan las acciones de los niños para comprender mejor a cada niño, compartir observaciones con las familias de los niños y, finalmente, planificar posibilidades adicionales de aprendizaje. Igual de importante, los educadores infantiles observan las relaciones en el entorno de aprendizaje y cuidado infantil. Sus observaciones revelan información valiosa sobre la calidad de las relaciones (por ejemplo, educador infantil, niño–niño, educador infantil–educador infantil, niño–miembro de la familia y educador infantil–miembro de la familia, así como la relación del educador infantil con el grupo de niños).

Mientras observan, los educadores infantiles documentan, recopilan y conservan evidencia de la exploración y los intereses de los niños para su uso futuro. Una forma común de documentación en entornos de aprendizaje y cuidado infantil es una nota escrita, a menudo denominada *anécdota de observación*. Otras formas de documentación incluyen fotos, videos y muestras

de trabajo (para niños mayores de 24 meses). La documentación tiene un doble propósito:

- Primero, guarda recuerdos de las observaciones de los educadores infantiles sobre el aprendizaje de los niños: las expresiones de sentimientos, ideas, conceptos y habilidades de los niños. Los educadores infantiles pueden usar notas anecdóticas y otra evidencia para profundizar su comprensión del aprendizaje, desarrollo y bienestar de los niños y para respaldar la evaluación estandarizada periódica del progreso de cada niño.
- En segundo lugar, la documentación también guía a los educadores infantiles a medida que determinan los próximos pasos en la planificación diaria continua para proporcionar una experiencia de relación receptiva y para ampliar y crear posibilidades de aprendizaje más complejas.

A veces, los educadores infantiles hacen una nota mental cuando cuidan a los niños o interactúan con ellos. Más tarde, pueden escribir lo que observaron antes. Otros educadores infantiles pueden llevar habitualmente un cuaderno de notas. Cuando ven algo relevante, toman

notas para usarlas en una documentación más completa más adelante. También pueden tomar una foto o, si cuidan a niños mayores de 2 años, pueden conservar una muestra del trabajo de cada niño.

Las herramientas de documentación incluyen cuadernos de notas (tanto en papel como en dispositivos electrónicos), dispositivos de grabación de audio y video y cámaras. Para tomar fotos, los educadores infantiles a menudo tienen una cámara pequeña o incluso un teléfono diferente al suyo con una cámara para evitar distraerse con su teléfono mientras cuidan a los niños. Los educadores infantiles también incluyen en su documentación elementos creados por niños mayores, como dibujos.

La documentación proporciona una historia valiosa de un niño que es significativa para los educadores infantiles, el niño y la familia del niño. Las historias de aprendizaje son un tipo de documentación que captura la historia de un niño (para obtener más información sobre las historias de aprendizaje, consulte el capítulo “Introducción”). Por ejemplo, con base en la documentación presentada en el ejemplo de la práctica para el contexto de aprendizaje del entorno y los materiales, la historia de aprendizaje “Jacob investiga el movimiento” describe cómo un niño investiga el movimiento al explorar diferentes posibilidades con materiales de juego en el entorno.



Historia de aprendizaje: “Jacob investiga el movimiento”

Querido Jacob,

Hoy te vi mientras juntabas información sobre cómo es una canasta y cómo se mueve. Cuando te acercaste a la canasta, tocaste el borde y comenzó a tambalearse. Vi la sorpresa y la emoción en tu rostro, como si dieras: “¡Guau! ¡Se tambalea de un lado a otro! ¡Oh, eso fue divertido de ver! ¿Puedo hacer que vuelva a suceder?” Entonces alcanzaste el borde de la canasta y se tambaleó una y otra vez. Eras como un científico, explorando, observando, prediciendo y probando tus ideas una y otra vez, descubriendo que puedes hacer que la canasta se mueva de algunas maneras predecibles. En uno de tus experimentos, la canasta se volcó y parecías sorprendido como si dieras: “¡Oh, no esperaba eso!” Pero ahora tenías una nueva pregunta que explorar: “¿Qué sucede cuando empujo hacia abajo el borde de la canasta ahora?” Tus movimientos faciales y corporales expresaron sorpresa, como si dieras: “Hmm. Eso no era lo que esperaba. Pensé que se tambalearía hacia adelante y hacia atrás como lo hacía antes, pero sigue así. Lo intentaré de nuevo. Hmm. Un ruido ... ¡Eso me gusta! Veamos si puedo hacer eso de nuevo”. Cuando compartí esta historia con tu papá, él me contó sobre los experimentos que haces en casa con las latas del armario. Las sacas del armario y notas que algunas ruedan y otras no. Parece que disfrutas probando tus teorías de movimiento en las latas tanto cuando están de lado como cuando están de pie.

Aprendo mucho viendo tus experimentos, Jacob. Estás explorando mucho sobre física, gravedad y fricción, movimiento de diferentes objetos y **causa y efecto**. Eres un observador entusiasta y un científico dedicado, capaz de hacer y probar tus predicciones una y otra vez, con el mismo interés en los resultados inesperados que en los que esperabas. Cuando la canasta no se tambaleó, desarrollaste una nueva forma de probar tu idea. ¡Espero que continúes explorando el mundo que te rodea y celebrando tus futuros descubrimientos!

Angelica

Cada método de documentación arroja información diferente. Al usar múltiples tipos de herramientas de documentación en lugar de una sola, los educadores infantiles a menudo pueden obtener una imagen más completa del aprendizaje y desarrollo infantil. Por ejemplo, los videos no necesariamente capturan información completa, porque puede ocurrir una acción significativa fuera del foco de la cámara. Por esta razón, puede ser útil tomar notas después de grabar un ejemplo de video para crear una documentación más completa. Con todo tipo de documentación, los educadores infantiles se enfocan en recopilar datos de observación que brinden evidencia clara y vívida del aprendizaje y desarrollo de los niños.

La observación y la documentación ocurren a lo largo del día, durante las rutinas de cuidado; a la hora de llegada y de salida; durante las horas de limpieza y transiciones; y mientras los niños participan espontáneamente en el juego, la exploración y las interacciones. Observar y reflexionar en cada momento significa

estar presente con los niños y atender sus interacciones con los demás y el entorno. Esta presencia consciente es diferente de participar en el juego de los niños o dirigir su juego. Ya sea por 1 minuto o 15, una presencia atenta y consciente significa observar y esperar a ver qué sucede cuando los bebés y niños pequeños, por ejemplo, juegan, exploran el entorno, participan en rutinas, hacen una pregunta o buscan apoyo emocional. Al observar, preguntarse y reflexionar, los educadores infantiles obtienen una imagen cada vez más completa de la exploración y el descubrimiento de los niños.

Las observaciones diarias se combinan con información de la familia del niño, por ejemplo, cómo durmió la noche anterior o el enfoque actual del juego de su hijo en casa. Los educadores infantiles que observan regularmente y documentan las experiencias diarias de un niño están en mejores condiciones de ofrecer cuidados receptivos en relaciones predecibles, así como de ofrecer posibilidades atractivas para extender el aprendizaje a cada niño.

Ser receptivo mientras observa y documenta

Uno de los desafíos para los educadores infantiles es brindar atención sensible y receptiva a bebés y niños pequeños mientras observan y documentan su comportamiento, interacciones, juegos y exploración. Aprender a abordar este desafío requiere práctica y tiempo. Sobre todo, los educadores infantiles se aseguran de que la necesidad de observar para una planificación reflexiva no interfiera con el cuidado de los niños. La máxima prioridad para los educadores infantiles es responder a los sentimientos, intereses y necesidades inmediatos de los niños.

Los educadores infantiles en entornos de cuidado infantil en el hogar grandes o centros de cuidado infantil pueden coordinar cómo trabajan juntos para observar y documentar el comportamiento, las interacciones y el juego de los niños. En entornos grandes de aprendizaje y cuidado infantil, un educador infantil puede observar y documentar mientras el otro interactúa con los niños. Pueden turnarse para realizar cada actividad. Ya sea que trabajen en equipo o solos,

los educadores infantiles ajustan su espacio para facilitar la documentación, como colocar cámaras y tarjetas de notas en las áreas interiores y exteriores o en los bolsillos del delantal para que puedan tomar fotos o escribir notas de manera rápida y fácil.

La observación consciente mientras se sigue participando activamente en el cuidado de un niño puede describirse como observación participativa. Cuando los educadores infantiles observan y documentan, brindan activamente cuidados predecibles, permaneciendo emocional y físicamente disponibles para los niños. Responden a los niños, interactúan con los niños y brindan consuelo emocional mientras observan. Mientras observan, prestan toda su atención a lo que están haciendo los niños. La presencia consciente de los educadores infantiles les permite recopilar información sobre los bebés o niños pequeños que ayuda a comprender el desarrollo y el bienestar de los niños y a apoyar su aprendizaje.

La observación consciente mientras se sigue participando activamente en el cuidado de un niño puede describirse como observación participativa.

El proceso receptivo: Observar, preguntar, adaptar

En el enfoque del Programa para el Cuidado Infantil (PITC, por sus siglas en inglés), los educadores infantiles receptivos observan continuamente a los niños. “Observar” es el primer paso del proceso receptivo de tres pasos del PITC de “Observar, preguntar, adaptar” (Lally, 2024). La observación permite a los educadores infantiles leer las señales de un bebé o niño pequeño para comprender mejor al niño y satisfacer sus necesidades momento a momento. Una de las prácticas básicas del PITC es ayudar a los bebés y niños pequeños a establecer bases seguras para la exploración y el aprendizaje. La observación momento a momento de los mensajes de los niños y las respuestas rápidas y sensibles de los educadores infantiles fortalecen sus relaciones con los niños y promueven el desarrollo de apegos seguros.

El proceso de observar, preguntar, adaptar del PITC funciona junto con posibilidades de planificación para el aprendizaje que incluyen observación, documentación y evaluación. Los educadores infantiles observan para leer las señales de los niños, interactuar de manera receptiva y entablar relaciones con los bebés. En este proceso, los educadores infantiles también documentan y reflexionan posteriormente sobre sus observaciones, lo que les ayuda a profundizar su comprensión del aprendizaje, el desarrollo y el bienestar de los niños y a descubrir formas de apoyarlos.

El proceso receptivo

Paso uno: **OBSERVAR**

Empiece simplemente observando, sin apresurarse a hacer cosas por el niño.

Preste atención a las señales verbales y no verbales.

Paso dos: **PREGUNTAR**

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

¿Cuáles son las partes emocional, social, intelectual y física del mensaje del niño?

¿El niño quiere algo de mí en este momento? Si es así, pregúntele al niño de forma no verbal y verbal: “¿Qué estás comunicando?”.

Tenga en cuenta que este paso de preguntar consiste tanto en preguntarse reflexivamente y preguntarse a uno mismo qué significa el mensaje del niño como en preguntárselo al niño.

Paso tres: **ADAPTAR**

Adapte sus acciones en función de lo que crea que es el interés, la idea, la pregunta, la petición o la necesidad del niño.

Observe cómo responde el niño a sus acciones. Modifique sus acciones en función de la respuesta del niño y vuelva a observar, preguntar y adaptar.

Por ejemplo, en el proceso de observar, preguntar, adaptar, un educador infantil puede decirse a sí mismo o a la niña: “Veo que me agarras la mano y te la llevas a la boca. Me pregunto si quieres un juguete para morder. Éste no parece interesarte. Veamos si te gustaría un paño para morder”. O en

otro momento: “Cuando te he dado los buenos días, te has dado la vuelta. Te daré un poco más de tiempo antes de acercarme”. O cuando le cambia el pañal: “Estás agarrando el pañal. ¿Quieres ayudarme a desabrocharlo?”.

Enfoque de la observación y la documentación

Al observar y documentar, los educadores infantiles toman nota de los aspectos no verbales y verbales del comportamiento del niño y de la situación, incluidas las acciones de los adultos cercanos, de otros niños cercanos, de aspectos del entorno y de la hora del día. A medida que observan, los educadores infantiles toman nota de lo que ocupa la mente y el cuerpo de los bebés o niños pequeños. Los gestos, la mirada, los sonidos y las acciones de los bebés o niños pequeños transmiten lo que les interesa y lo que intentan averiguar. Los educadores infantiles documentan las observaciones de las interacciones de los bebés o niños pequeños con personas y cosas que les resultan significativas.

Al observar, los educadores infantiles pueden optar por centrarse en aspectos concretos del desarrollo o la exploración, como:

- atributos individuales y tendencias temperamentales de cada niño,
- signos de competencia y vulnerabilidad de cada niño,
- interacciones no verbales y verbales que cada niño mantiene con otros niños y adultos,
- formas en que el grupo pequeño de niños funciona y
- las exploraciones de cada niño de materiales y lugares del entorno.

El educador infantil se enfoca en el juego, la exploración, los intereses y el comportamiento del niño, manteniéndose abierto a todo lo que ocurra. Por ejemplo, un educador infantil puede ver que un niño observa, alcanza y eventualmente se acerca a cosas brillantes, como una campana de metal del tamaño de una mano. Cuando el niño levanta la campana, esta hace un ruido—y el niño aprende rápidamente a repetir el ruido muchas veces sacudiendo la campana. Al explorar este objeto, el niño ha hecho un descubrimiento sobre las relaciones de causa y efecto. Luego, el educador infantil toma una nota mental y guarda en la memoria observaciones como esta. La documentación posterior lo que recuerda ayudará a planificar cómo ayudar al niño a explorar más a fondo y hacer descubrimientos sobre tipos similares de objetos.

Durante la misma observación, el educador infantil también puede notar y abordar las barreras para el aprendizaje. Por ejemplo, el educador infantil puede ver que el niño parece incapaz de escuchar sonido suave de la campana cuando hay sonidos fuertes cerca, como el llanto de un bebé o torres de bloques que caen. Además, el educador infantil puede notar que un niño tiene una mayor sensibilidad a los ruidos que le impide concentrarse en el juego y la exploración. La información sobre tales barreras se utiliza para planificar cómo facilitar el aprendizaje. En el caso de sonidos fuertes, es

posible que sea necesario adaptar el entorno para crear algunos espacios más silenciosos. Otro tipo de barrera para el aprendizaje puede estar relacionada con el trauma que ha experimentado un niño. Cuando un niño ha experimentado o está experimentando trauma, los principios del cuidado informado sobre el trauma brindan una orientación fundamental para los miembros de la familia y los educadores infantiles que cuidan al niño (Bartlett et al., 2016; Nicholson et al., 2023).

En otro momento, el educador infantil puede observar que los niños tienen un interés emergente en mirar las cosas junto con el educador infantil (atención conjunta). Al compartir libros con los niños, el educador infantil puede notar que dos de ellos pasan mucho tiempo mirando cada dibujo, mientras que otro niño prefiere pasar las páginas rápidamente. Aunque los tres niños estaban interesados en los libros, la forma en que exploraron los libros difería. El educador infantil continuó observando y documentando la interacción de cada niño con los libros, observando cómo progresaba su interés y exploración a medida que cada niño se desarrollaba durante semanas y meses.

Durante una observación, un educador infantil también puede observar comportamientos o acciones inesperados que le preocupan, como un bebé tirando del cabello de una niña cercana o un niño inclinándose para morder el brazo de otro niño. Además de acercarse al niño para crear seguridad de una manera suave, estos momentos son importantes para que el educador

infantil observe cuidadosamente y se pregunte: “¿Qué sucedió justo antes de la mordida?” “¿Qué está notando, experimentando o sintiendo?” “¿Por qué está sintiendo curiosidad o interés?” “¿Qué podría estar expresando o probando?” “¿Qué podría querer o necesitar el niño de mí?” También es importante que el educador infantil esté al tanto de sus propios sentimientos y respuestas mientras observa. Para responder a ambos niños en este tipo de situación con atención plena y empática, un educador infantil puede beneficiarse de reflexionar con un mentor o consultor reflexivo infantil calificado, cuando esté disponible, por sí mismo o con un colega de apoyo para comprender sus propios sentimientos y desarrollar empatía y comprensión por ambos niños. En el caso de los educadores infantiles que trabajan solos, pueden ponerse en contacto con otros educadores infantiles y brindarse apoyo mutuo. Al reflexionar sobre sus propios sentimientos y los de ambos niños, el educador infantil estará en una mejor posición para responder a ambos niños con calma, consuelo, empatía y apoyo. La observación, la documentación y la reflexión sobre este tipo de interacciones pueden proporcionar información valiosa para los educadores infantiles sobre las vulnerabilidades y sensibilidades individuales de los niños, así como sobre lo que activa una fuerte respuesta emocional en ellos. Este proceso también ayuda a los educadores infantiles a comprender mejor las fortalezas de cada niño, la capacidad de autocontrol de cada niño, cómo cada niño se regula emocionalmente a sí mismo y los factores ambientales que afectan a cada niño.

Estudiar e interpretar

A medida que los educadores infantiles estudian sus observaciones y documentación y las comparten y debaten con otros, surgen ideas para los próximos pasos sobre cómo extender o expandir la exploración, la resolución de problemas, el pensamiento, las interacciones y el lenguaje de los niños. Los educadores infantiles también descubren formas de apoyar el bienestar de cada niño. El estudio de las observaciones y la documentación respalda una evaluación continua del progreso de aprendizaje de cada niño y ayuda a comprender las fortalezas y necesidades emocionales de cada niño en sus relaciones con los demás.

Al estudiar la documentación, los educadores infantiles necesitan reflexionar sobre sus propias respuestas a cada niño y determinar si están prestando más atención a algunos niños y excluyendo a otros. La siguiente pregunta puede guiar la autorreflexión del educador infantil: ¿Sus interpretaciones del mismo comportamiento son diferentes para los niños según la raza, el origen étnico o si los niños tienen una discapacidad?

A medida que los educadores infantiles estudian e interpretan reflexivamente las observaciones y la documentación, piensan y se hacen preguntas que pueden incluir lo siguiente:

- ¿Qué nota, siente, experimenta, comprende cada niño?
- ¿Por qué siente curiosidad? ¿Qué significado le da cada niño?
- ¿Qué explora o qué preguntas se plantea cada niño?
- ¿Cómo podrían describirse las relaciones entre los niños y entre cada niño y su educador infantil?
- ¿Cómo podrían ampliarse los intereses y los momentos de creación de significado del niño?
- ¿Cuál es el progreso de cada niño en todos los dominios del desarrollo? ¿En qué dominios puede necesitar apoyo un niño?
- ¿Cómo influyen los educadores infantiles en cada situación?
- ¿Qué le gustaría saber a un familiar sobre el niño o el grupo?
- ¿Cómo se comunica cada niño? ¿Qué tipo de situaciones y experiencias dan lugar a conversaciones y a un lenguaje complejo?

Los educadores infantiles estudian sus notas de observación y otros documentos tanto individualmente como con colegas y familiares. Es importante tomarse un tiempo para detenerse, revisar y pensar en cada niño de forma holística, incluyendo su juego y exploración, experiencia vivida, cultura, lenguaje, creación de significados, temperamento, intereses, fortalezas y necesidades. El tiempo de reflexión ayuda a los educadores infantiles a profundizar en su comprensión de cada niño y les aporta ideas sobre cómo seguir apoyando su aprendizaje y desarrollo.

Al estudiar las notas anecdóticas, las fotos, los videos y las muestras de trabajo de los niños, los educadores infantiles recopilan formas de retratar el desarrollo de los bebés y niños pequeños a su cargo. Los educadores infantiles pueden recopilar esta información de muchas maneras, incluidos:

- obtener información al ver la misma interacción grabada en video varias veces. Este tipo de revisión puede llevar a unir fragmentos de video para crear una secuencia de momentos clave. El material de video editado puede iluminar cómo una experiencia de aprendizaje se conecta con otra. Las notas sobre el comportamiento del niño y la situación en la que se graba el video pueden agregar significado a una grabación.
- poner un conjunto de fotografías una al lado de la otra para mostrar una secuencia de acciones o experiencias de aprendizaje. Esta técnica puede arrojar luz sobre una amplia gama de experiencias de aprendizaje (por ejemplo, la comprensión de las rutinas de un niño o el desarrollo de la motricidad fina de un niño).
- comparar notas de observación varias semanas después de completar una evaluación por observación del progreso de aprendizaje y desarrollo de un niño. Las notas de observación pueden revelar por qué un niño está progresando rápidamente en un dominio del desarrollo mientras continúa practicando aproximadamente con el mismo nivel de habilidad en otro dominio.
- revisar diferentes documentos (videos, notas, fotografías, etc.) para profundizar su comprensión de un niño en particular. Por ejemplo, un educador infantil puede grabar una muestra de audio del habla de un **niño multilingüe** o grabar un video de un niño que usa el lenguaje de señas estadounidense (ASL, por sus siglas en inglés). Si el educador infantil no se comunica usando el idioma del niño, puede escuchar el clip de audio o ver el video junto con la familia del niño o un educador infantil que habla la lengua del hogar del niño, quienes pueden traducir el habla del niño. Al colaborar con la familia de esta manera, el educador infantil puede aprender a identificar algunas de las palabras clave que podrían ayudar con la comunicación más adelante.
- usar varias formas de documentación para crear una Historia de aprendizaje, que está escrita para el niño e incluye notas de observación, fotos, la interpretación del educador infantil y la perspectiva de la familia. La Historia de aprendizaje también puede conectar una observación con observaciones pasadas para mostrar temas y el crecimiento del niño.
- revisar la documentación con otros educadores infantiles, el niño o miembros de la familia para invitar a múltiples interpretaciones de la documentación. Estas diferentes reflexiones sobre la documentación pueden profundizar la comprensión de un educador infantil sobre el aprendizaje y el desarrollo del niño.
- mostrar o compartir secuencias de fotos para que las familias observen y descubran las ideas de los niños. La interpretación de cada familia de una secuencia de fotos puede ofrecer al educador infantil ideas sobre diferentes formas de entender la experiencia de aprendizaje de un niño.

El estudio y la interpretación de observaciones anecdóticas, fotografías, grabaciones de audio, videos y muestras de las creaciones de los niños ofrecen innumerables posibilidades para aumentar la apreciación del aprendizaje y el desarrollo infantil. Esta documentación puede servir para múltiples propósitos:

- Se pueden usar notas, fotos y videos para hacer visible el enfoque de aprendizaje de un niño. Un educador infantil puede documentar durante varios días el interés de un niño en nombrar objetos. La documentación puede incluir notas sobre palabras nuevas que el niño haya aprendido recientemente, fotos del comportamiento del niño al señalar y notas sobre los tipos de cosas que le interesan particularmente.
- Se pueden organizar fotos de juegos dramáticos, construcción de bloques o experiencias de niños en el rango de edad de 2 años para exhibirlas en el salón. Los niños pueden mirar las fotos de su juego y usar las ideas sugeridas en las fotos para inspirar una exploración continua. Observar la interacción de los niños con esta documentación también puede proporcionar pistas para los educadores infantiles sobre la interpretación de los niños de su comportamiento, juego y exploración.
- Las notas o muestras de audio para documentar el desarrollo del lenguaje pueden mostrar a un niño usando palabras sueltas y avanzando hacia el uso regular de frases de dos palabras.
- Un equipo de un educador infantil bilingüe de habla hispana y un educador infantil monolingüe de habla inglesa puede organizarse para que el educador infantil de habla hispana tome notas sobre la expansión de las habilidades en español de

un niño, mientras que el educador infantil monolingüe de habla inglesa documenta el desarrollo del inglés y la comunicación del niño.

- Las fotos secuenciadas o videos de un niño explorando papel o creando un dibujo o pintura pueden ofrecer una comprensión más rica de las preguntas, intereses y formas de explorar los materiales del niño. Las reflexiones de los niños sobre sus propias creaciones ofrecen una visión del pensamiento de un niño de que uno no puede beneficiarse solo del producto final de un niño.
- Los educadores infantiles que trabajan en equipo pueden planificar basándose en la observación y la documentación. Pueden reflexionar sobre la documentación tomada durante varios días que muestra el comportamiento en el **desplazamiento** de los niños. Al estudiar y conversar sobre la documentación, los educadores infantiles pueden decidir agregar un nuevo equipo al salón para brindarles a los niños la oportunidad de explorar sus habilidades motoras en desarrollo.
- Los educadores infantiles pueden ofrecer Historias de aprendizaje o simplemente combinar fotos con notas para crear un libro de las experiencias de aprendizaje de cada niño para compartir con el niño y su familia. Pueden mirar el libro de cada niño con los miembros de la familia para compartir la alegría de aprender del niño.
- Las notas, fotos y otros artículos que recopile un educador infantil se pueden usar como documentación para la evaluación. Por ejemplo, un conjunto de fotos que muestran la exploración de una niña de cómo encajan y se mueven las cosas en el espacio se puede

usar para respaldar una calificación en la medida de “Relaciones en el espacio” del Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados (DRDP, por sus siglas en inglés) o una evaluación por observación similar.

El estudio y la interpretación continuos de las observaciones y la documentación permiten comprender mejor el aprendizaje

y el desarrollo de cada niño. La comprensión que adquiere el educador infantil se enriquece mediante la reflexión con el niño y su familia. Los conocimientos que el educador infantil y la familia adquieren juntos pueden orientar la planificación para ofrecer al niño nuevas posibilidades de exploración, tanto en el entorno de aprendizaje y cuidado infantil como en el entorno familiar.

Utilizar los conocimientos sobre aprendizaje y desarrollo para estudiar e interpretar la documentación

El esfuerzo por crear contextos de aprendizaje receptivos, afirmativos e inclusivos y planificar las posibilidades de aprendizaje depende de una comprensión precisa del aprendizaje y el desarrollo. Los *Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil de California* (ITLDF, por sus siglas en inglés) se desarrollaron para apoyar la preparación para estudiar, analizar e interpretar de forma reflexiva el aprendizaje y el desarrollo

de los niños y para planificar cómo apoyarlos (California Department of Social Services, 2025). El conocimiento de los fundamentos ofrece a los educadores infantiles una visión de las competencias fundamentales y las necesidades de desarrollo de los bebés y los niños pequeños. Al observar a los niños teniendo en cuenta los ITLDF, los educadores infantiles pueden ver y comprender mucho mejor el aprendizaje y el



desarrollo que se está produciendo. Cuando los educadores infantiles reflexionan sobre sus observaciones y documentación, pueden utilizar los ITLDF para interpretar cuál puede ser el foco del comportamiento, el juego y la exploración del bebé o niño pequeño. De este modo, los

educadores infantiles aplican lo que saben sobre el aprendizaje y el desarrollo infantil a las interacciones y el juego de los niños. El siguiente ejemplo de la práctica del juego de una niña en el entorno se centra en el Fundamento 1.1 Causa y efecto en el dominio de desarrollo cognitivo.

Ejemplo de la práctica Observar cómo Kaysha explora causa y efecto

Observación. Kaysha, una niña de 30 meses, sostiene un vaso vacío bajo un chorro de agua lento que sale de una manguera. La manguera descansa sobre un camino de rocas, donde han crecido pequeñas plantas entre las rocas planas. Kaysha vierte el agua que ha recogido en el vaso sobre las rocas y observa cómo moja las plantas y desaparece. Su mirada se desvía hacia un hilo de agua que serpentea por una zona de tierra inclinada y oscurece la tierra seca. Se inclina para tocar la tierra húmeda. Vuelve a llenar el vaso. Esta vez vierte el agua sobre la tierra y observa cómo ésta la absorbe. Vuelve a llenar el vaso y vierte el agua sobre la tierra. Repite esta acción tres veces más. Cada vez que el agua se acumula en la superficie de la tierra, expresa un largo y emocionado “¡Sí!”, pero se queda callada cuando la tierra absorbe el agua

Documentación. La educadora infantil documenta esta observación del juego de Kaysha con una anécdota clara y descriptiva. No hace suposiciones sobre por qué Kaysha hizo lo que hizo. Por ejemplo, no supone que Kaysha estaba contenta o frustrada. Tampoco analiza el aprendizaje dentro del juego. En su lugar, la educadora infantil se centra en captar con precisión una imagen vívida del juego. Con esta observación disponible como anécdota escrita, una breve historia de lo que observó, la educadora infantil puede volver a ella más tarde para reflexionar sobre la documentación, utilizando el Fundamento 1.1 Causa y efecto en el dominio de desarrollo cognitivo para interpretar el significado del juego y la exploración de Kaysha.

Reflexiones sobre el ejemplo de la práctica:

En este ejemplo de la práctica, la documentación precisa mantiene el recuerdo del juego de Kaysha que la educadora infantil puede compartir y conversar más tarde con la familia y otros educadores infantiles. Sin esta documentación que respalde la observación de la educadora infantil, el recuerdo del juego de Kaysha podría haberse visto empañado por sus creencias sobre lo que es importante y lo que no. Algunos aspectos podrían haberse recordado, mientras que otros podrían haberse olvidado.

La documentación ofrece una imagen más completa y precisa de la participación de la niña en la interacción, el juego, la exploración y el aprendizaje. Abre la puerta a que la familia y la educadora infantil hablen de la documentación de las acciones de la niña y utilicen conceptos de los ITLDF para identificar e interpretar su aprendizaje y desarrollo. En el caso de los descubrimientos de Kaysha con el agua, lo que surgió de esa reflexión y conversación fue la siguiente interpretación escrita de su juego observado:

Ejemplo de la práctica

Reflexión sobre la observación de la exploración de Kaysha

Interpretación de seguimiento de la educadora infantil. Parece que Kaysha podría estar pensando: “¿Qué sucede cuando lleno este vaso vacío con agua y luego la vierto sobre las rocas?” Y luego se emociona cuando ve que las rocas cambian de color. Parece querer que vuelva a suceder y repite sus acciones. Es como un pequeño experimento.

La educadora infantil reflexiona sobre la documentación con la familia. Su familia describe cómo a Kaysha le gusta verter agua en diferentes vasos cuando está en el baño, por lo que la educadora infantil agregó a la documentación el interés de Kaysha en explorar las ideas de vacío y lleno y cómo se puede usar el vaso para mover el agua de un lugar a otro.

En la observación del entorno de aprendizaje y cuidado infantil, Kaysha también parece estar estudiando la interacción del agua con las rocas, las plantas y la tierra. Tal vez cuando vierte el agua sobre la tierra y el agua desaparece, se pregunta qué está pasando. Es como si se estuviera diciendo a sí misma: “¿A dónde fue el agua?” Pero luego parece estar mirando la tierra y cómo ahora se ve diferente, más oscura. Cuando vierte agua sobre la tierra, es como si hubiera pasado a un nuevo experimento, es decir, si puede hacer que la tierra cambie de color, posiblemente de la misma manera que hizo que la roca cambiara de color. Parece emocionarse por un momento con los pequeños charcos de agua que hace. Pero su emoción parece desvanecerse cuando los charcos desaparecen en el suelo. Tal vez al repetir sus acciones una y otra vez, está tratando de que los charcos no desaparezcan. Sus acciones se vuelven más rápidas. Tal vez esté pensando: “Intentaré verter mucha agua muy rápido para ver si puedo hacer que los pequeños charcos se queden”. Parece que Kaysha está descubriendo cómo el agua afecta a los objetos y los cambia. También está experimentando con cantidades de agua, transporte de agua, transformación del agua y la fuerza del agua. Kaysha también participa continuamente en el proceso científico cíclico de observación, predicción, prueba y análisis de los resultados de sus acciones. Ella demuestra un alto nivel de interés, perseverancia y atención en su investigación autoiniciada.

La educadora infantil añade documentación al portafolio de Kaysha. La educadora infantil de Kaysha decidió incluir la anécdota observacional en el portafolio de Kaysha. La colocó en una sección donde había puesto documentación anterior del juego y las interacciones de Kaysha. Esta documentación de la exploración del agua de Kaysha sirvió como evidencia útil para comprender el desarrollo de sus enfoques de aprendizaje y las habilidades cognitivas.

**Reflexiones
sobre el
ejemplo de
la práctica:**

Este ejemplo de la práctica muestra cómo una educadora infantil y la familia de la niña estudian la documentación y determinan que proporciona una buena descripción del aprendizaje y el desarrollo de la niña, la añaden al portafolio de la niña para conservar pruebas del progreso de su desarrollo. Utilizar la observación y la documentación de este modo ayuda a los educadores infantiles y a las familias a ampliar y profundizar su comprensión del aprendizaje y el desarrollo de cada niño día a día.

La documentación permite a los educadores infantiles mantener un registro preciso de los intereses, sentimientos y comportamiento de cada niño, sus relaciones con los demás, sus enfoques de aprendizaje, el desarrollo de conceptos y habilidades y el desarrollo perceptual y motor. También les permite reunir pruebas para las evaluaciones periódicas y planificar nuevas posibilidades de juego para los niños.

Evaluación basada en la observación y la documentación

Observar y documentar cómo los niños exploran y juegan con materiales o ideas recién presentados a menudo permite a los educadores infantiles evaluar el progreso del desarrollo de los niños utilizando un instrumento de evaluación como el Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados (DRDP, por sus siglas en inglés). El siguiente ejemplo de la práctica ilustra cómo una educadora infantil puede utilizar la documentación centrada en el contexto de aprendizaje del entorno y los materiales para completar el DRDP.

Ejemplo de la práctica

Planificación para apoyar el aprendizaje y el desarrollo de Li

Li es una niña de 18 meses. Cada día, trae a su educadora infantil, Carol, su libro favorito sobre animales de granja. La madre de Li le había dicho a Carol cuánto amaba Li ese libro en particular, y Carol colocó una copia en el área de interés de libros.

Carol comienza a preguntarse cómo podría apoyar el interés de Li y aprovecharlo para agregar juegos cada vez más complejos para Li y los otros niños pequeños en el salón. Ella y su colega, también educadora infantil, conversan sobre posibles materiales para agregar al entorno de aprendizaje. Deciden tomar el libro favorito de Li, que tiene una foto de un animal de granja en cada página, hacer una copia a color de cada página, colocar las copias dentro de cubiertas de plástico y colocar tela autoadhesiva en la parte posterior de cada copia. Colocaron estas fotos en una canasta cerca de un tablero de fieltro, que se encuentra en la parte posterior de un divisor de estantes que separa el espacio silencioso del espacio para un movimiento más activo. Las educadoras infantiles colocan un granero de juguete, con animales de granja de plástico, cerca. Recogen títeres de animales de granja y los colocan en una canasta en esta área, y agregan una selección de otros libros de pasta gruesa sobre granjas o animales de granja. También deciden agregar algunos materiales para que los niños los usen de manera creativa, como bloques y trozos de tela, con la idea de que observar a los niños usando estos materiales con los animales puede darles más información sobre cómo los niños piensan y se relacionan con los animales.

Antes de que las educadoras infantiles terminen de agregar materiales, analizan cómo estas posibilidades adicionales de juego y exploración podrían ayudar a los niños a desarrollar algunas de las competencias fundamentales para esta edad. Al reflexionar sobre su documentación sobre el juego y la exploración de los niños, las educadoras infantiles analizan cómo los materiales apoyan el desarrollo del lenguaje; el juego social y simbólico; conceptos como número, espacio y tamaño, **clasificación** y correspondencia; e interés en libros, cuentos y canciones. Las educadoras infantiles pensaron que sus ideas podrían ofrecer una forma de observar las competencias emergentes de los niños de 18 meses que se relacionan con algunas de las medidas del DRDP para las que deseaban recopilar evidencia adicional.

Reflexiones sobre el ejemplo de la práctica:

Este ejemplo de la práctica muestra cómo las educadoras infantiles añaden regularmente anécdotas, fotos o muestras de cosas que un niño crea a su portafolio. Estos tipos variados de documentación proporcionan pruebas para la evaluación continua del progreso del desarrollo de cada bebé o niño pequeño.

Los educadores infantiles pueden compartir con la familia el portafolio impreso o digital de su hijo para apoyar la reflexión y el diálogo continuos de la familia con el educador infantil sobre las interacciones, sentimientos, intereses, exploraciones y crecimiento del niño. Aunque los educadores infantiles pueden utilizar el portafolio para realizar evaluaciones formales periódicas, como cada 4 o 6 meses, es importante compartir un portafolio actualizado con la familia del niño con regularidad. Como ejemplo de cómo puede

compartirse la documentación con una familia, la Historia de aprendizaje “¡Etta en movimiento!” describe cómo una niña de 5 meses explora sus habilidades de movimiento en desarrollo cuando dispone de tiempo sin interrupciones para moverse y jugar en el entorno. Este Historia de aprendizaje también muestra cómo puede utilizarse la documentación para completar una evaluación del progreso del desarrollo de una niña en múltiples dominios.

Historia de aprendizaje: “¡Etta en movimiento!”

Querida Etta,

Pronto cumplirás 5 meses y te estás moviendo enérgicamente hacia esa fecha. Cuando tenías alrededor de 3 meses, aprendiste a darte la vuelta de la espalda al estómago. Una vez boca abajo, empujabas las piernas y pateabas y levantabas la cabeza y el pecho del suelo con las manos. Los hacías durante varios minutos antes de cansarte y comenzar a inquietarte. Tu papá y yo hablamos sobre lo que deberíamos hacer cuando esto sucediera. Decidimos que nos pondríamos manos a la obra contigo para poder verte la cara y hablar contigo y darte un poco más de tiempo para trabajar en esa posición. Cuando estuviera claro que ya no querías estar boca abajo, te ayudaríamos a ponerte boca arriba.

A veces pateabas y mirabas a tu alrededor boca arriba, pero pronto te volteabas boca abajo. Fue interesante para nosotros mientras te veíamos hacerlo porque no parecía que quisieras estar boca abajo, pero sí querías trabajar en la acción de voltearte. Tu mamá y papá, Lola y Lolo (que te visitan todas las semanas) y yo hemos estado observando cómo están cambiando tus movimientos cuando estás en tu estómago. Tu Lola describe cómo tus piernas se doblan y se estiran mientras tus pies se clavan en la manta. Tu Lolo nota que cuando no tienes pañal, puedes moverte mucho más fácilmente. Tu papá te vio levantar el cuerpo del suelo usando solo las manos y los pies. Me he dado cuenta de que algunas veces has doblado ambas rodillas y has sacado las piernas para poder avanzar un poquito, y tu mamá nos envió una foto tuya a un par de pies de la manta que te había puesto, así que claramente ahora estás “en movimiento”.

Etta, es muy divertido ver la determinación que tienes para descubrir cómo funciona tu cuerpo y cómo estás ejercitando casi continuamente todas sus partes. Puedo ver la fuerza en tus piernas, brazos, manos y espalda y notar cómo experimentas con diferentes formas de coordinar todos tus movimientos. También agradezco que nos comuniques cuando hayas terminado de trabajar y necesites

un descanso. Voy a experimentar con un par de superficies diferentes, como un tapete firme, el suelo de madera y una alfombra baja para ver cómo cada una afecta tu comodidad y tu capacidad para moverse.

Tu familia y yo disfrutamos viéndote descubrir el arte del movimiento, así como disfrutamos de la sonrisa que generosamente compartes con nosotros cuando hacemos contacto visual contigo.

Tu educadora infantil,
Issa

Estas son algunas de las habilidades de desarrollo que Etta está demostrando a partir del Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados:

Desarrollo físico 2: Destrezas Motrices de Movimiento Grueso: Etta está explorando sus **destrezas motrices de movimiento grueso** mientras se coloca en diferentes posiciones o se arrastra, gatea o se desliza sobre su trasero.

Desarrollo social y emocional 2: Conciencia social: Etta responde a las caras familiares mirándolas y sonriendo.

Al realizar evaluaciones como el DRDP, los educadores infantiles combinan la observación y la documentación con información de la familia y de otros educadores infantiles para determinar el progreso del niño en diversos dominios del desarrollo. Las evaluaciones periódicas producen perfiles del progreso del desarrollo de cada niño. Estos perfiles de evaluación proporcionan al

educador infantil y a la familia una orientación general para apoyar el aprendizaje y el desarrollo de su bebé o niño pequeño. La información de la evaluación también puede contribuir a que el educador infantil y la familia comprendan los posibles siguientes pasos en la exploración y la construcción de significados de cada niño.

Planificar

A medida que los educadores infantiles reflexionan sobre la documentación de las interacciones, el juego y la exploración de los bebés y los niños pequeños, descubren posibilidades para seguir desarrollando una relación cálida y afirmativa con cada niño y para mantener, ampliar y ayudar a cada niño a hacer su juego más complejo. Los educadores infantiles revisan las ideas para los posibles siguientes pasos en los esfuerzos de un niño por dar sentido a las cosas, investigar una pregunta o resolver un problema. Estos pasos pueden incluir la intencionalidad en la forma en que los educadores infantiles:

- interactúan con el bebé o niño pequeño;
- animan la participación del bebé o niño pequeño en las rutinas; o
- introducen cambios en el entorno y nuevos materiales, incluyendo oportunidades para que cada niño practique y desarrolle habilidades emergentes.

Los educadores infantiles incluyen en estos planes formas de apoyar el aprendizaje de cada niño, adaptando constantemente las experiencias para garantizar la plena participación de todos los niños del entorno. El siguiente ejemplo de la práctica ilustra cómo una educadora y sus colegas crearon un plan centrado en el contexto de aprendizaje de rutinas.



Ejemplo de la práctica

Planificación para ayudar a los niños a utilizar los cubiertos a la hora de comer

Sylvia, educadora infantil principal quien cuidada a un grupo pequeño de niños de unos 15 meses de edad, ha observado que los niños muestran interés por alcanzar los utensilios que ella utiliza para servir la comida. Sylvia decide que ha llegado el momento de invitar a su grupo de niños a empezar a utilizar los cubiertos durante las comidas. Cuando lo hace, se da cuenta de que los niños tienen algunas dificultades, pero están realmente interesados en utilizar estos utensilios. Sylvia y sus coeducadoras, Sandra y Tatyana, reflexionan sobre el gran interés de los niños, pero sus habilidades aún incipientes en el uso de estos utensilios. Las educadoras infantiles conversan sobre maneras de añadir herramientas sencillas a diferentes áreas del entorno para ampliar las oportunidades de que los niños las utilicen. Recolectan una variedad de pinzas sencillas, cucharas con mangos cortos, cuencos, vasos y espátulas. Incluyen utensilios de servir adaptables con mangos más grandes o con correas para sujetarlos a las manos de los niños. Colocan los nuevos objetos en varias canastas e incluyen recipientes con piñas grandes, bolas de fieltro, diversas tapas de plástico y piezas de madera para ofrecer a los niños cosas con las que practicar el uso de los utensilios para servir. También piensan seguir ofreciendo a los niños la oportunidad de servirse ellos mismos utilizando durante las comidas la misma variedad de utensilios que han estado utilizando para practicar. Las educadoras infantiles observarán cómo se desarrollan las habilidades de los niños y harán los ajustes necesarios.

Reflexiones sobre el ejemplo de la práctica:

Como se describe en este ejemplo de la práctica, las educadoras infantiles reflexionan sobre la documentación y planifican los posibles siguientes pasos en el aprendizaje de cada niño. Mientras reflexionan, se preguntan cómo puede jugar cada niño con los nuevos objetos y qué puede despertar su curiosidad en los próximos días o semanas.

Planificar con sentido del asombro

Cuando reflexionan sobre la documentación, los educadores infantiles suelen anticiparse y predecir lo que puede ocurrir después. Por ejemplo, si un educador infantil ha documentado con una foto y una nota que un niño ha empezado a ponerse de pie mientras se agarraba a algo, es probable que el siguiente paso en el desarrollo motor de ese niño sea desplazarse de un sitio a otro mientras se mantiene de pie y se agarra a algo para apoyarse. Con esta idea en mente, el educador infantil puede revisar el entorno en busca de apoyos en los que el niño pueda ponerse de pie y empezar a desplazarse. Esta revisión puede conducir a la adición de apoyos y a la disposición de equipos y mobiliario en el entorno para ayudar al nuevo desplazamiento del niño.

Como ilustra el siguiente ejemplo de la práctica sobre la planificación del contexto de aprendizaje del entorno y los materiales, a veces los educadores infantiles se preguntan o intentan averiguar el interés de un niño cuando éste hace cosas sorprendentes o inesperadas.

Ejemplo de la práctica

Planificación para apoyar la exploración de objetos por parte de Emma

Un educador infantil observa que Emma pasa mucho tiempo arrancando las hojas de las plantas del jardín. Dentro, el educador infantil observa que Emma arranca el papel de la mesa y vuelca canastas de bloques. Después de compartir la observación con una colega, los dos educadores infantiles se preguntaron si Emma estaba explorando cómo pueden cambiar las cosas desmontándolas o invirtiéndolas, por ejemplo, volcándolas. Los educadores infantiles se plantearon posibles preguntas que Emma podría estar explorando: ¿Qué hay dentro de las cosas? ¿Las cosas parecen diferentes cuando están separadas? ¿Pueden volver a juntarse? Los educadores infantiles se preguntan si podrían ofrecerle cosas a Emma que pudiera desmontar y cosas que pudiera volver a montar. Al reflexionar sobre posibles materiales para ofrecer a Emma, los educadores infantiles piensan en papel de diferentes tamaños y texturas y en varias plantas no tóxicas, como la menta y otras hojas aromáticas. Los educadores infantiles también se preguntan qué podría hacer Emma con los bloques que se pegan y se separan y qué podría hacer la niña con la cinta adhesiva.

Reflexiones sobre el ejemplo de la práctica:

Este ejemplo de la práctica ilustra cómo los educadores infantiles pueden considerar varias posibilidades a la hora de planificar. A medida que conversan sobre cada una de ellas, deciden el siguiente plan para apoyar la exploración continua del niño.

Los educadores infantiles que utilizan la planificación reflexiva a lo largo del tiempo se vuelven más atentos y receptivos al desarrollo continuo de cada niño. Están más atentos a los cambios en el comportamiento de cada niño y a la forma en que el niño utiliza o no la relación con el educador infantil como base segura para la exploración continua. A medida que planifican las posibilidades de añadir complejidad al aprendizaje, los educadores infantiles ajustan

continuamente el apoyo emocional que prestan a cada niño para ayudarle a participar en el juego y la exploración con otros niños. A la vez que se centran en los niños individualmente, los educadores infantiles tienen en cuenta el aprendizaje del grupo. El siguiente paso en el ejemplo de la práctica del interés de Kaysha por explorar el agua muestra cómo el estudio del enfoque de aprendizaje de un niño puede extenderse a otros niños.

Ejemplo de la práctica

Planificación continua para apoyar la exploración del objeto por parte de Kaysha y sus compañeros

Mientras conversaban sobre las observaciones de la exploración del agua por parte de Kaysha, las educadoras infantiles empezaron a preguntarse si otros niños de la edad de Kaysha podrían estar interesados en llenar y verter recipientes de agua, así como curiosos sobre a dónde va cuando se vierte sobre diferentes superficies. Las educadoras infantiles pensaron en cómo incluir experiencias de vertido de agua en la zona de arena o tierra y en las superficies de cemento del patio. Consideraron la posibilidad de añadir pinceles a los cubos de agua para ver si esto podía ampliar la exploración del agua en diferentes superficies por parte de los niños. Las educadoras infantiles observaron que estas experiencias podrían ofrecer oportunidades para presentar problemas que podrían despertar el interés de los niños por causa y efecto. Estas experiencias podrían fomentar la exploración de los niños sobre cómo las diferentes superficies influyen en el movimiento de agua. Las educadoras infantiles también se preguntaban si observarían cómo los niños podrían trabajar juntos en este tipo de juegos. Las educadoras infantiles reflexionaron sobre el vocabulario conocido y nuevo que podría formar parte de la exploración del agua por parte de los niños.

Reflexiones sobre el ejemplo de la práctica:

Con un enfoque en las interacciones y en el entorno y los materiales, este ejemplo de la práctica sugiere posibilidades de ampliar y añadir complejidad al aprendizaje de los niños en varios dominios. Los educadores infantiles se preguntan cómo las posibilidades que han introducido podrían estimular el aprendizaje relacionado con el desarrollo cognitivo, social y emocional y del lenguaje. Podrían surgir ideas para los siguientes pasos a seguir para involucrar el aprendizaje y el desarrollo de cada niño en los contextos de aprendizaje de relaciones e interacciones, rutinas y entornos y materiales.

Estrategias de planificación para apoyar el aprendizaje

A veces, un educador infantil crea un plan de posibilidades con muchas de sus ideas. Al planear extender una experiencia de aprendizaje, el educador infantil reduce la lista de ideas a una o dos que se relacionan directamente con los intereses y habilidades de un niño o un grupo pequeño de niños. Una vez que se establece un plan para el siguiente paso en el apoyo al aprendizaje y desarrollo de un niño, el educador infantil presenta la nueva posibilidad de una manera que le permite al niño tomar decisiones e interactuar libre y creativamente con la experiencia, el material o el cambio en el entorno.

Una nueva experiencia de aprendizaje puede incluir un andamio para apoyar la exploración continua de un concepto o habilidad por parte del niño. El apoyo que un educador infantil brinda a un niño o grupo pequeño de niños les ayuda a aprender nuevos conceptos o habilidades. El andamiaje puede incluir orientar, estimular y modelar de forma apropiada para el desarrollo. El apoyo se brinda de una manera que permite que el niño o los niños participen activamente en la experiencia de aprendizaje. La ayuda se reduce gradualmente a medida que el niño o los niños pueden aplicar un concepto o practicar una habilidad por sí mismos.

Algunos educadores infantiles se refieren a una experiencia de aprendizaje planificada que se basa en una idea o habilidad que un niño está explorando como una provocación. Por ejemplo, un educador infantil podría haber

observado que los niños están interesados en llenar repetidamente una caja pequeña con bolas de plástico y volcar la caja. Al día siguiente, el educador infantil ofrece una provocación afuera colocando baldes de diferentes tamaños en la caja de arena y otros cubos cerca de un grifo de agua que usan los niños. El educador infantil se pregunta si los niños llenarán los baldes con arena o agua y los volcarán o harán otra cosa con los baldes.

Los planes pueden ser breves y flexibles, porque el principio general de responder a los intereses y necesidades del bebé o niño pequeño guía lo que el educador infantil hace después. La implementación de un plan puede producir un resultado inesperado o sorprendente. Una sorpresa, a su vez, puede conducir a nuevas ideas: una oportunidad para afinar la comprensión de la exploración y la creación de significado del niño.

Planificación con las familias

El educador infantil suele planificar la ampliación o el apoyo a la exploración del niño o a la búsqueda de significados basándose en la reflexión con la familia del niño. La planificación ofrece la oportunidad de reforzar las relaciones entre los educadores infantiles y las familias y de fomentar la participación de estas en el cuidado de los niños. A lo largo de la fase de planificación, los educadores infantiles pueden comunicarse y colaborar con los miembros de la familia. En entornos de cuidado infantil en el hogar grandes o de centros de cuidado infantil, la colaboración puede extenderse a otros educadores infantiles. En todos los entornos, los cambios en las

rutinas pueden ser un foco de comunicación especialmente importante con los miembros de la familia y los colegas.

Incluir a los miembros de la familia en la planificación refuerza la colaboración, reconoce el papel de la familia como principal maestro del niño y les brinda la oportunidad de comunicarse sobre su hijo. Los familiares también pueden estar interesados en observar los cambios en el comportamiento de su hijo derivados de las adaptaciones realizadas en el entorno. La comunicación sobre los planes puede ser una poderosa forma de que los educadores infantiles y las familias se unan para compartir la increíble experiencia de observar y apoyar el aprendizaje y el desarrollo de los niños.

Implementar un plan

Una vez redactado el plan, los educadores infantiles lo ponen en práctica. Mientras aplican el plan, los educadores infantiles siguen observando, documentando y reflexionando. El ciclo de planificación continúa mientras los educadores infantiles observan para descubrir cómo responden los niños y muestran evidencias de su aprendizaje y desarrollo durante la experiencia.

Las adaptaciones planificadas de las interacciones, las rutinas, el entorno y los materiales deben siempre incluir las relaciones como el centro de las experiencias. También deben mostrar respeto por las competencias que los bebés y niños pequeños aportan a cada interacción o rutina.

Para que funcione bien, la implementación debe adaptarse a los intereses y necesidades cambiantes del niño a lo largo del día. De este modo, el apoyo responderá a lo que los bebés y

niños pequeños aportan a cada nueva situación y a lo que buscan de ella. Un planteamiento eficaz de la implementación:

- orienta al educador infantil en el doble papel de observador y facilitador del aprendizaje,
- permite al educador infantil ver las señales de cada bebé o niño pequeño e interactuar de forma receptiva,
- aborda toda la experiencia de aprendizaje de cada niño y
- tiene en cuenta los niveles de desarrollo, pero también las variaciones individuales en el temperamento, la cultura y el lenguaje, la experiencia vivida y la cantidad de apoyo, como los andamios, el enfoque y el ritmo.

El enfoque de implementación del educador infantil se complementa al ofrecer:

- un lugar seguro e interesante para el aprendizaje;
- un sentido de pertenencia para todos los niños;
- una variedad de materiales, en particular **materiales con múltiples usos**, que sean seguros y apropiados para el desarrollo de los intereses y necesidades individuales de cada bebé o niño pequeño;
- organización del aprendizaje y el cuidado en pequeños grupos;
- adhesión a normas que apoyen la continuidad de las relaciones con el educador o educadores infantiles;
- materiales, rutinas e interacciones que reflejen las lenguas y culturas de origen de los niños; y
- fuertes conexiones bidireccionales con la familia del niño.

Ofrecer una provocación a un niño o a un pequeño grupo de niños con una mentalidad de curiosidad y asombro ayuda al educador infantil a centrarse en la forma en que el niño o los niños responden al ofrecimiento en lugar de en las expectativas del educador infantil en torno a la experiencia. Estar abierto a que los niños utilicen los materiales de formas inesperadas, incluyendo la exploración y el aprendizaje que no formaban parte del plan, ayuda a los educadores infantiles a centrarse en los intereses, las ideas y las preguntas de los niños.

Reflexión sobre la implementación

Después de implementar un plan, los educadores infantiles reflexionan sobre sus observaciones y la documentación para evaluar el impacto del plan. Su reflexión puede darles ideas adicionales para apoyar el aprendizaje de los niños. Al mismo tiempo, evalúan el progreso del aprendizaje y el desarrollo de cada niño. Por ejemplo, los educadores infantiles pueden reflexionar sobre las siguientes preguntas:

- ¿Los niños responden como habíamos previsto, o hubo sorpresas?
- ¿Qué revelan las respuestas de los niños? ¿Cómo podrían describirse los intereses o intenciones de los niños? ¿Qué preguntas, teorías, conceptos e ideas exploran los niños en su juego?
- ¿Los niños muestran indicios de progreso en alguna de las medidas de una evaluación por observación como el DRDP?
- ¿De qué manera mis métodos de observación y evaluación documentan las fortalezas y los enfoques de aprendizaje del niño?
- ¿Cómo puedo ajustar mi enfoque para apoyar mejor el desarrollo de cada niño?
- ¿Qué más podría aprender o qué recursos adicionales podrían ser útiles?

El siguiente ejemplo de la práctica describe cómo las educadoras infantiles Sandra, Sylvia y Tatyana reflexionaron sobre su observación y documentación de una idea que pusieron en práctica.

Ejemplo de la práctica Reflexión tras la implementación de un plan con un pequeño grupo de niños de 16 meses

En su próxima reunión de planificación, Sandra, Sylvia y Tatyana compartieron las notas de observación que cada una había tomado en respuesta a la adición de los nuevos utensilios. Sylvia notó que Germaine, de 17 meses, movía la cuchara grande dentro de uno de los cilindros altos y huecos con bolas de fieltro. Lo hizo como si estuviera mezclando algo. Sylvia decidió poner esta observación en el portafolio de Germaine, en las secciones sobre **imitación**, juego simbólico y motricidad fina.

Las educadoras infantiles se preguntaron sobre formas de incluir a Leah, una niña de 16 meses que usa una sonda de alimentación. Se reunieron con la familia de Leah para explorar la siguiente pregunta: ¿Hay maneras de incorporar las formas en que Leah come? Trabajando con los padres de Leah, las educadoras infantiles decidieron encontrar dos muñecas de tela y coser un parche de tela autoadhesivo en el estómago de los muñecos para que los niños pudieran colocar el tubo de alimentación y la jeringa de juguete. Usaron dos muñecas a propósito para que las amigas de Leah también pudieran explorar y conectarse con Leah.

Las educadoras infantiles también se preguntaron sobre formas de incluir utensilios de cocina hechos de materiales distintos al plástico, como bambú o metal, para expandir la experiencia de los niños con las propiedades físicas de estos materiales. Las educadoras infantiles decidieron colocar cerca del área de registro un breve documento fotográfico del juego de utensilios de los niños para invitar a las familias de los niños a traer utensilios seguros para el juego. Como parte de la solicitud, pidieron a las familias que trajeran utensilios que usaban en sus hogares.

Reflexiones sobre el ejemplo de la práctica:

Este ejemplo de la práctica introduce como cada día, las educadoras infantiles implementan posibilidades para extender el aprendizaje y el desarrollo de los niños. Como ilustra este ejemplo, su plan incluye la introducción de materiales en el entorno que animan diferentes tipos de desarrollo de habilidades, conciencia social y conexión con la experiencia de los niños en sus hogares.

Las experiencias, pensamientos, sentimientos, intereses y necesidades únicos de cada niño influyen en la forma en que se lleva a cabo la implementación. La forma en que cada bebé o niño pequeño responde a las provocaciones de un educador infantil es impredecible. Una vez que se introduce una provocación o posibilidad, el educador infantil observa lo que hace cada niño y responde a las ideas individuales de los niños y a la participación continua en el aprendizaje. Los niños a menudo encuentran nuevos problemas, hacen preguntas o investigan una idea que se les ocurre en el momento. A través de la observación y la reflexión continuas, un educador infantil puede descubrir formas de continuar apoyando a los niños a medida que llevan su juego y exploración en una dirección nueva e imprevista.

Claves para el éxito de la implementación: recursos para apoyar el proceso de planificación

La implementación depende de que todos los pasos del proceso de planificación reflexiva estén bien respaldados. Los educadores infantiles necesitan apoyo, tiempo y equipo para observar, recopilar y organizar la documentación. La observación se lleva a cabo dentro de un sistema de cuidado principal y, a menudo, durante un momento de cuidado (por ejemplo, al cambiar el pañal, alimentar a un bebé o consolar a un niño triste). La observación, documentación y

reflexión continuas ayudan a los educadores infantiles a conocer a cada niño y pueden brindar asombro, descubrimiento y alegría al día de un educador infantil. Los educadores infantiles que trabajan solos en entornos de cuidado infantil en el hogar pueden unirse a redes para compartir su experiencia con otros educadores infantiles. En entornos grandes de aprendizaje y cuidado infantil, los educadores infantiles que trabajan en equipo a menudo organizan sus horarios de trabajo para permitir que uno u otro dediquen algún tiempo a recopilar y revisar la documentación. Con un mayor énfasis en el aprendizaje a partir de la observación y la documentación, los administradores de entornos grandes de aprendizaje y cuidado infantil asignan tiempo en los horarios de trabajo de los educadores infantiles con el propósito de observar y documentar, estudiar e interpretar la documentación, evaluar el desarrollo, planificar el aprendizaje individual de los niños e implementar planes. Los administradores también apoyan a los educadores infantiles con equipos para registrar observaciones y hacer visible el aprendizaje y el desarrollo. Las organizaciones y redes que apoyan a los educadores infantiles de entornos de cuidado infantil en el hogar pueden ayudarlos a usar y, a veces, adquirir equipos para observar y documentar las interacciones, el juego, la exploración y la creación de significado de los niños.

Conclusión

Cuando cuentan con el apoyo adecuado, los educadores infantiles pueden desarrollar relaciones sensibles y receptivas con bebés y niños pequeños. También pueden desarrollar relaciones respetuosas con las familias y colaborar con ellas para crear continuidad entre las experiencias de los niños con sus familias y las del entorno de aprendizaje y cuidado infantil. El trabajo de los educadores infantiles se vuelve gratificante cuando aceptan a cada niño como un individuo con su propio temperamento, cultura e idiomas, experiencia vivida, fortalezas, intereses y vulnerabilidades. Con el niño en su totalidad en mente, los educadores infantiles responden a la necesidad de cada niño de relaciones cálidas, afirmativas y predecibles que brinden una

base segura para el juego y la exploración. Los educadores infantiles observan, documentan y reflexionan sobre cómo cada niño interactúa con personas y cosas en los contextos de relaciones e interacciones, rutinas, y el entorno y los materiales. Se adaptan a las necesidades emocionales y de desarrollo de los bebés y niños pequeños, ayudándolos en los momentos difíciles y fomentando su curiosidad y sentido de asombro. A través de la reflexión y el estudio, los educadores infantiles descubren lo que los niños están tratando de dar sentido y crean posibilidades para que persigan sus intereses, ideas y preguntas más profundamente, con entusiasmo y alegría.



Capítulo 3: Relaciones e interacciones

Inicio

Los **bebés y los niños pequeños** aprenden y se desarrollan en muchos contextos. En este capítulo se analizan consideraciones y prácticas clave para apoyar el aprendizaje y el desarrollo en el contexto de las relaciones e interacciones en los **entornos de aprendizaje y cuidado infantil**.

Relaciones e interacciones como contexto de aprendizaje y desarrollo

Las relaciones y las interacciones están en el centro del aprendizaje y el desarrollo tempranos. Los niños aprenden y crecen a través de las interacciones con adultos y compañeros. Estas interacciones suelen ocurrir en el marco de relaciones continuas y significativas. Cuando los bebés y los niños pequeños están al cuidado de personas ajenas a su familia, las relaciones primarias seguras con **educadores infantiles** favorecen su desarrollo. Mediante interacciones receptivas y constantes, los educadores infantiles refuerzan la confianza de los niños en sí mismos y favorecen su aprendizaje. Aunque todos los niños aprenden y se desarrollan a través de las interacciones con los demás, el aprendizaje y el desarrollo de cada niño varían en función de las experiencias vividas, la identidad cultural, la lengua del hogar y la identidad étnico-racial, entre otros muchos factores.

El término interacciones se refiere a los momentos en que los niños se relacionan con otras personas. Las interacciones pueden producirse durante las rutinas diarias, los juegos en el interior y exterior o en cualquier momento del día en que el niño esté alerta y receptivo. En cada una de estas situaciones, los educadores infantiles interactúan con los niños de diversas maneras:

- comunicándose de forma recíproca, como en una conversación. Esta comunicación puede ser verbal, no verbal o ambas.
- observando a un niño que está jugando y explorando solo o con otras personas sin dejar de estar emocional y físicamente disponible para él. En esta situación, el educador infantil está atento a señales como una mirada, una vocalización (gorgoritos, balbuceo o lloriqueo) o un gesto del niño que indique interés por interactuar con él.
- ofreciendo a los niños un **modelo o andamiaje**. El andamiaje es el apoyo o la ayuda intencionada que los educadores infantiles brindan a los niños para ayudarles a aprender nuevas habilidades. El andamiaje puede consistir en orientar, animar o servir de modelo cuando sea necesario. Los

educadores infantiles van reduciendo gradualmente esta ayuda a medida que los niños adquieren más capacidad.

- iniciando experiencias lúdicas, como canciones o juegos con los dedos, juegos como el escondite, libros ilustrados o juegos físicos en el interior y exterior.

Como parte de las relaciones afectuosas y respetuosas, los educadores infantiles se esfuerzan por responder a lo que los niños comunican sobre sus experiencias, intereses, ideas, deseos o necesidades. Los educadores infantiles que tienen la intención de planificar y participar en interacciones receptivas con bebés y niños pequeños apoyan la comprensión de los niños de sí mismos y su relación con las personas y las cosas de su **entorno** (National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2020).



Consideraciones clave para que las interacciones favorezcan el aprendizaje y el desarrollo

Las interacciones afectuosas, coherentes y receptivas favorecen el aprendizaje y el desarrollo de los niños en los dominios del desarrollo social y emocional, los enfoques de aprendizaje, el desarrollo del lenguaje, el desarrollo cognitivo y el **desarrollo perceptual y motor**. Los educadores infantiles apoyan el aprendizaje y el desarrollo a través de las interacciones:

- **Interacciones con los niños de forma coherente con las preferencias y prioridades de la familia.** Las interacciones varían de una familia a otra y de una cultura a otra (por ejemplo, Jukes et al., 2024; Paradise & Rogoff, 2009). Las conversaciones entre los educadores infantiles y las familias sobre las preferencias, expectativas y prioridades en torno a las prácticas de cuidado infantil y la cultura favorecen un entendimiento compartido. A través de las conversaciones y la observación, los educadores infantiles aprenden cómo interactúan las familias con sus hijos y trabajan para brindar interacciones receptivas que sean coherentes con las preferencias y objetivos de las familias.

Por ejemplo, la familia de Etta, de 6 meses, ha comunicado que, cuando llegan por la mañana, les gustaría que la educadora infantil la cargue en brazos o la salude con un abrazo. Por el contrario, un educador infantil puede observar que la familia de Soleil, de 9 meses, se aparta con Soleil para saludar por la mañana, luego la deja en el suelo y espera a que se acerque a su educador infantil. Adoptar las prácticas familiares, siempre que sea posible, ofrece a los niños experiencias respetuosas y familiares en el entorno del aprendizaje y los cuidados tempranos.

- **Personalización de las interacciones para cada niño.** Es necesario personalizar las interacciones porque cada niño tiene fortalezas, necesidades, intereses y experiencias diferentes. Los niños también pueden experimentar otra lengua por primera vez cuando entran en un entorno de cuidado, lo que puede influir en su forma de interactuar con los demás. En lugar de responder automáticamente a la misma señal o comunicación de distintos niños de la misma manera, los educadores infantiles personalizan las interacciones basándose en lo que han observado y saben del niño.

La participación de los niños en las interacciones también difiere en función de sus **tendencias temperamentales**: la forma 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. Por ejemplo, un educador infantil puede observar que una niña de 34 meses es muy alegre y exuberante en sus reacciones ante experiencias emocionantes. En respuesta, el educador infantil puede establecer un tono tranquilo y presentar oportunidades de aprendizaje potencialmente emocionantes de una forma discreta que permita a la niña regular su respuesta a la situación (Virmani et al., 2023).

Otro factor que influye en la forma en que los niños participan en las interacciones es si el niño ha sufrido un **trauma**.



De la investigación a la práctica

Abordaje de las interacciones con una práctica basada en la información sobre el trauma

En el contexto de las interacciones con los educadores infantiles y los compañeros, los niños que han experimentado un trauma, como el abuso, el descuido o la pérdida de un familiar, pueden mostrar comportamientos activados por experiencias traumáticas mientras juegan o en otras interacciones. Los niños que han experimentado un trauma pueden tener una mayor respuesta al estrés ante acontecimientos, cambios o transiciones específicos durante el día. Por ejemplo, un niño que ha sufrido un trauma puede aislarse de los educadores infantiles y de sus compañeros, tener reacciones emocionales intensas o mostrarse repentinamente más apegado. Los educadores infantiles pueden aprender del comportamiento del niño, así como sus circunstancias y experiencias, para comprender por qué presenta posibles signos de estrés traumático. Los educadores infantiles pueden descubrir que un niño representa experiencias emocionales o acontecimientos traumáticos mientras juega para afrontar sus sentimientos (Kurtz, 2023; Nicholson, Kurtz, et al., 2023).

Los recursos de salud mental infantil pueden ayudar a los educadores infantiles a aprender a personalizar las interacciones para ayudar a los niños a regular sus comportamientos y reacciones al estrés. Los educadores infantiles pueden buscar recursos de salud mental infantil, según sea necesario, para reconocer las diferencias de los niños, apreciar sus ventajas y comprender los factores que pueden activar una respuesta de estrés traumático en niños individuales (Bartlett, 2021; Martin et al., 2021). Los educadores infantiles pueden adoptar un enfoque basado en la información sobre el trauma en las interacciones con bebés y niños pequeños escuchando, observando el comportamiento de los niños, desarrollando y manteniendo conexiones emocionales seguras con los niños y participando en la **corregulación** para manejar las emociones y comportamientos intensos de los niños (Kurtz, 2023; Nicholson, Perez, et al., 2023).¹ Estas estrategias también apoyan el desarrollo social y emocional de los niños.

1 Para obtener recursos y prácticas adicionales para el cuidado sensible a los efectos del trauma y la curación, los educadores infantiles pueden consultar los recursos de Head Start sobre la implementación de prácticas basadas en la información sobre el trauma, la capacitación *Safe Spaces: Foundation 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 Positive and Adverse Childhood Experiences (PACES) Connection Resource Center.

- **Apoyo de la plena participación mediante interacciones integradoras.** El diseño universal para el aprendizaje (UDL, por sus siglas en inglés) es un marco que los educadores infantiles utilizan para apoyar la plena participación de cada niño en las interacciones. El UDL invita a los educadores infantiles a ofrecer a los niños múltiples formas de participar en las interacciones y a apoyar su comunicación y expresión. Algunos niños pueden necesitar apoyos o ajustes adicionales, como adaptaciones y modificaciones, para garantizar su plena participación en las oportunidades de aprendizaje (CAST, 2024).
- **Participación en interacciones sensibles y receptivas.** Los bebés y los niños pequeños se comunican mediante expresiones faciales, miradas, gestos, vocalizaciones y palabras. Observar, responder y aprovechar estas señales permite a los educadores infantiles ofrecer a los niños interacciones cálidas, respetuosas y receptivas. Las interacciones receptivas pueden consistir en actuar (por ejemplo, darse cuenta del interés de un niño de 6 meses por un objeto y moverlo a un lugar donde el niño pueda agarrarlo), comunicar las necesidades del niño (por ejemplo, reconocer que un niño tiene hambre y decirle que pronto llegará la hora de la merienda) o simplemente observar y estar a disposición del niño para brindarle una sensación de seguridad. Estas interacciones favorecen el crecimiento de los bebés y los niños pequeños en todos los dominios del aprendizaje y el desarrollo (Wittmer y Honig, 2020).
- **Enfoque en las interacciones lúdicas y alegres.** Las interacciones alegres y lúdicas con los educadores infantiles y los compañeros favorecen el desarrollo del bebé y el niño pequeño en todos los dominios. Cuando una educadora infantil interactúa de forma lúdica con un bebé de 4 meses, por ejemplo, repitiendo sus gorgoritos e imitando sus expresiones faciales, la educadora infantil construye y fortalece la relación y contribuye a que el niño adquiera un primer sentido de sí mismo y de pertenencia. Del mismo modo, las interacciones de los niños pequeños con otros bebés y niños pequeños fomentan las relaciones tempranas, que construyen las conexiones de los niños con la comunidad, la comprensión social y la **empatía** (NAEYC, 2020).

Planificación de las interacciones

El ciclo de planificación que consiste en observar y documentar, estudiar e interpretar, y elaborar y aplicar planes permite a los educadores infantiles adaptarse continuamente y participar en interacciones receptivas que favorecen el aprendizaje y el desarrollo de los niños. Observar significa estar presente y atento mientras los niños interactúan con los educadores infantiles, los familiares, otros niños, los **materiales** y su entorno. El objetivo principal de la observación es comprender mejor los intereses, las ideas, las fortalezas y las necesidades de los niños, el enfoque de sus exploraciones y las habilidades que están aprendiendo. La observación puede centrarse en un niño concreto o en los intereses e interacciones de un pequeño grupo de niños. Los educadores infantiles documentan sus observaciones de varias maneras: tomando notas, grabando en video y audio, sacando fotos y guardando muestras de los objetos creativos que producen los niños. La documentación permite a los educadores infantiles reflexionar sobre sus observaciones más adelante.

A medida que los educadores infantiles estudian sus observaciones y las comparten con sus colegas y las familias de los niños, desarrollan ideas para futuras interacciones que ampliarán la exploración, el aprendizaje y el desarrollo de los niños. Luego, planifican experiencias de aprendizaje que amplían o añaden complejidad a los intereses de un niño o de un pequeño grupo de niños. Trabajan para comprender cómo un niño demuestra interés, explora su mundo y comunica sus pensamientos, deseos y necesidades. Los educadores infantiles también estudian y reflexionan sobre sus propios sentimientos y comportamientos para desarrollar la empatía y la comprensión. Utilizan toda esta información para apoyar y responder al niño

de forma que fomenten el compromiso y el aprendizaje en futuras interacciones.

Las interacciones pueden planificarse de antemano o producirse en el momento. Incluso las interacciones en el momento se basan en la observación previa, la documentación y la reflexión. Todas las interacciones, planificadas o espontáneas, son más eficaces cuando responden al niño durante la comunicación recíproca.

Las interacciones pueden planificarse de antemano o producirse en el momento. Incluso las interacciones en el momento se basan en la observación previa, la documentación y la reflexión.

Los educadores infantiles planifican oportunidades de aprendizaje e interacciones variadas a lo largo del día. Esto incluye oportunidades para que los niños participen en interacciones con sus compañeros, exploración lúdica y que ofrezca varias posibilidades, experiencias de **lectoescritura** y actividad física. Una parte importante de la planificación de las interacciones es la incorporación de conexiones con los antecedentes culturales y lingüísticos de los niños a través de libros, juegos y tradiciones. Algunos ejemplos de interacciones planificadas son invitar a un niño a leer un libro juntos, ofrecerle materiales interesantes para que amplíe la exploración de una idea solo o con otros, o jugar a un juego juntos.

La observación, reflexión, modificación y adaptación son elementos clave para planificar interacciones que conecten con cada niño. Por ejemplo, una educadora infantil que cuida a una niña de 3 meses puede familiarizarse con los comportamientos que indican que la niña está cansada y preparada para la siesta. Una educadora infantil que cuide a un niño de 24 meses podría aprender la canción favorita del niño y planificar la incorporación de esa canción como parte de las interacciones en las rutinas diarias. Otro educador infantil puede observar el interés de un niño de 32 meses por los vehículos de construcción e invitarle más tarde a explorar libros ilustrados sobre el tema juntos. En el caso de una niña que acaba de aprender a lanzar, un educador infantil puede invitarle a lanzar un objeto blando de un lado a otro mientras se comunican sobre la forma y la trayectoria del objeto y los movimientos de la niña.

Al ofrecer interacciones planificadas, los educadores infantiles observan cómo participan los niños en la experiencia de aprendizaje y responden en consecuencia. Por ejemplo, una educadora infantil puede planificar la presentación de un nuevo cuento o una canción con el uso de accesorios o puede preparar materiales con una idea general de cómo los niños podrían interactuar con ellos. Es posible que los niños no respondan con interés o que lleven la experiencia de aprendizaje en una dirección diferente. Estas situaciones pueden ser una oportunidad para que los educadores infantiles comprendan qué idea o hipótesis le gustaría seguir al niño en ese momento y para que se adapten a su interés. Estos momentos de exploración colaborativa pueden ser agradables tanto para los niños como para los educadores infantiles.



Áreas de práctica

La información sobre el apoyo a las relaciones e interacciones se organiza en seis áreas de práctica. Cada una de ellas se organiza a su vez en prácticas específicas, con explicaciones y ejemplos. La Tabla 1 ofrece una visión general de las prácticas que se abordan en este capítulo.

Tabla 1. Áreas de práctica para las relaciones e interacciones

Área de práctica	Prácticas
<p>Asociación con las familias para apoyar las interacciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> Observar cómo interactúan las familias con sus hijos y cómo comunican sus puntos de vista comunes Colaborar con las familias para planificar formas de apoyar el aprendizaje y el desarrollo Trabajar con las familias para apoyar el desarrollo de los niños en las lenguas de sus hogares Colaborar con las familias para compartir interacciones con los niños que afirmen la cultura y sean receptivas
<p>Personalización de las interacciones para satisfacer las necesidades de cada niño</p>	<ul style="list-style-type: none"> Ofrecer una variedad de opciones para las interacciones Brindar apoyo adicional o ajustes para niños con discapacidades
<p>Sensibilidad y capacidad de respuesta ante las señales y la comunicación de los niños</p>	<ul style="list-style-type: none"> Responder a la comunicación verbal y no verbal de los niños Reconocer las emociones de los niños Darles ánimos

Comunicación durante las interacciones para estimular el pensamiento y nuevos aprendizajes

Relacionar el lenguaje con las personas, las cosas y las acciones del entorno del niño

Estimular el pensamiento de los niños y ampliar las ideas

Participar en interacciones recíprocas

Comunicarse sobre las expectativas y transiciones

Enfoque en el juego y las interacciones sociales

Participar en interacciones alegres y lúdicas con los niños

Crear oportunidades de interacción entre compañeros

Andamiaje y modelado de nuevas habilidades y comportamientos

Aprovechar la tendencia de los niños a imitar

Aprender al interactuar con los demás

Apoyar la adquisición de nuevas habilidades por parte de los niños

Muchas de las prácticas van acompañadas de breves ejemplos. Además, los ejemplos prácticos que aparecen a lo largo del capítulo ilustran cómo los educadores infantiles apoyan el desarrollo de los bebés y los niños pequeños a través de las relaciones y las interacciones. Aunque en los ejemplos la mayor parte del habla de los niños y adultos está representada en español, la comunicación durante las interacciones reales en un entorno de aprendizaje y cuidado infantil puede producirse en cualquier lengua. Los educadores infantiles que comparten la lengua del hogar del niño favorecen el desarrollo lingüístico de éste y refuerzan los vínculos del niño con su familia y su comunidad cuando se comunican con él utilizando la lengua del hogar.

Área de práctica

Asociación con las familias para apoyar las interacciones

Las familias son las relaciones más significativas para los niños y las que mejor conocen a sus hijos. Establecer y mantener relaciones cálidas, positivas y respetuosas con las familias es esencial para apoyar el aprendizaje, el desarrollo y la confianza de los niños. Los educadores infantiles utilizan lo que aprenden de las familias para planificar, iniciar y participar en interacciones con los niños. Las relaciones enriquecedoras con los niños y las familias apoyan el aprendizaje y el desarrollo de los niños en todas las áreas (Mason et al., 2025; Murphy et al., 2021).

Práctica

Observar cómo interactúan las familias con sus hijos y cómo comunican sus puntos de vista comunes

Debido a que cada relación es única, habrá diferencias entre las interacciones en el **hogar del niño** y las interacciones en el entorno de aprendizaje y cuidado infantil, especialmente en las formas en que los niños y los adultos interactúan entre sí. Los educadores infantiles pueden prestar atención a la forma en que las familias interactúan con sus hijos para obtener información valiosa sobre las experiencias y prácticas culturales y lingüísticas en la vida del niño. Al observar las interacciones familiares, los educadores infantiles aprenden cómo interactúan los miembros de la familia con el niño y conocen sus conductas de cuidado preferidas. Se puede aprender mucho a través de la observación incluso cuando el educador infantil no comparte la lengua que habla la familia.

Cuando los educadores infantiles entablan una relación con cada familia, el educador infantil y los miembros de la familia trabajan juntos para llegar a un entendimiento común de las experiencias del niño en el hogar y en el entorno de aprendizaje y cuidado infantil. Parte del desarrollo de esta relación implica que los educadores infantiles reflexionen sobre sus propios sesgos y perspectivas. Hacerlo ayuda a los educadores infantiles a comprender la perspectiva de cada familia, a desarrollar empatía por las familias y a conectar con cada una de ellas. A continuación, se indican algunas formas en que los educadores infantiles interactúan con las familias para llegar a un entendimiento común con ellas:

- hacer saber a las familias que se espera colaborar con ellas en el cuidado y la educación del niño. Esto incluye invitar a los miembros de la familia a compartir información sobre el niño y sobre su familia, cultura y lengua. Esta información ayudará al educador infantil a conocer a la familia y a ofrecer un cuidado de alta calidad al niño. Los educadores infantiles también comunican que esperan mantener un diálogo continuo con la familia sobre las experiencias, el aprendizaje y el crecimiento del niño, tanto cuando el niño está con la familia como en el entorno de aprendizaje y cuidado tempranos. Es importante que los educadores infantiles compartan con las familias las distintas formas en que podrían comunicarse (como a través de mensajes de texto, conversaciones en persona, correos electrónicos o llamadas telefónicas) y conozcan las preferencias de cada familia.
- compartir información sobre lo que el niño experimenta en el entorno de cuidado. Los educadores infantiles pueden describir cómo interactúan con los niños a su cargo. Por ejemplo, un educador infantil puede explicar cómo responde a un niño que llora o cómo observa y se comunica con los niños que exploran y juegan. Es igualmente necesario que los educadores infantiles compartan con las familias las razones por las que se brinda el cuidado de la forma en que se hace. Durante esta conversación, también es importante que el educador invite a hacer preguntas y sea sensible a las áreas en las que pueda haber diferentes perspectivas que debatir.
- trabajar juntos para identificar y minimizar los ajustes que los niños hacen entre el hogar y el entorno de aprendizaje y cuidado infantil. Cuando es posible, los educadores infantiles hacen ajustes para brindar cuidado que sea más coherente con el cuidado de la familia. Cuando el cuidado es diferente entre entornos, los educadores infantiles trabajan para brindar continuidad en todos los entornos para el niño y reconocen cualquier diferencia para el niño de una manera que muestre respeto tanto por la familia como por el entorno de aprendizaje y cuidado infantil. Por ejemplo, un educador infantil podría decir: “Sé que en casa tu papá te mece, te abraza y te canta hasta que te duermes. Aquí te colocamos en tu cama cómoda y te cantamos una canción mientras te duermes”.
- trabajar hacia puntos de vista compartidos sobre el comportamiento y las expectativas sobre la autorregulación, los límites en el comportamiento de los niños y las formas en que se apoya a los niños en su comportamiento. Estos acuerdos y entendimientos pueden minimizar las adaptaciones que los niños están haciendo entre entornos y pueden aumentar la sensación de seguridad y previsibilidad de los niños. Por ejemplo, la educadora infantil y la familia de una niña de 28 meses pueden conversar sobre cómo suelen responder cuando la niña experimenta emociones fuertes. Estas conversaciones brindan una oportunidad para que los educadores infantiles examinen sus prácticas, mantengan la mente abierta mientras comparten su perspectiva con las familias y trabajan para comprender las perspectivas de las familias.

Práctica

Colaborar con las familias para planificar formas de apoyar el aprendizaje y el desarrollo

Las familias y los educadores infantiles pueden trabajar juntos para planificar experiencias de aprendizaje para los niños y fortalecer la asociación entre la familia y el educador infantil. Entablar conversaciones regulares con los miembros de la familia le permite al educador infantil aprender sobre las experiencias cotidianas en la vida del niño que pueden enriquecer las interacciones entre el educador infantil y el niño. Algunas ideas para colaborar con las familias incluyen:

- compartir información entre ellos sobre cómo se comunica el niño, como si el niño se comunica principalmente de manera no verbal o también usa palabras (ya sean habladas, con señas o expresadas a través de **dispositivos de comunicación aumentativa y alternativa [AAC, por sus siglas en inglés]**). Los educadores infantiles también pueden aprender de las familias si el niño tiene sus propias formas de expresar ciertos conceptos. Por ejemplo, un niño de 16 meses podría pedir en inglés yogur, su alimento entre comidas favorito, diciendo “dogo” (una aproximación de “yogurt” [yogur]).
- comunicarse con las familias sobre cómo el niño experimenta y expresa sus sentimientos, incluida la duración e intensidad típicas de las emociones, y el nivel de estimulación al que se activan las diferentes emociones. Por ejemplo, una niña puede enojarse fácilmente y volver a sentirse tranquila rápidamente, mientras que otro niño permanece relativamente tranquilo a través de irritaciones menores o frustración.
- compartir de forma recíproca lo que la familia y el educador infantil han notado sobre los intereses y exploraciones del niño para ayudar a planificar las experiencias de aprendizaje con la familia y en el entorno de aprendizaje y cuidado infantil. Los educadores infantiles pueden aprender sobre las actividades que la familia disfruta juntos, las experiencias que el niño tiene con la familia y las visitas del niño con familiares. A su vez, los educadores infantiles pueden compartir lo que notan sobre el niño mientras está a su cuidado. Los educadores infantiles también pueden aprender sobre la cultura de las familias y planificar interacciones con los niños que reflejen las prácticas y actividades culturales de sus familias.
- compartir libros ilustrados del entorno de aprendizaje y cuidado infantil con las familias. Los miembros de la familia pueden usar el lenguaje con el que se sientan más cómodos para leer los libros o describir las imágenes. Los educadores infantiles y las familias también pueden trabajar juntos para crear libros simples y resistentes que contengan fotos de miembros de la familia para los niños.

Práctica

Trabajar con las familias para apoyar el desarrollo de los niños en las lenguas de sus hogares

Las lenguas que los bebés y niños pequeños aprenden con sus familias dan forma a su desarrollo mucho antes de que digan sus primeras palabras. Cuando la lengua que se usa en el entorno de aprendizaje y cuidado infantil es diferente de la lengua que usa el niño en el hogar, los educadores infantiles aprenden sobre las lenguas que los niños experimentan en el hogar al asociarse con las familias y comunicarse con otros miembros de la comunidad si es necesario. Al trabajar juntos, los educadores infantiles y las familias pueden ayudar a los niños a desarrollar las lenguas de sus hogares y las lenguas utilizadas en el entorno de cuidado, ya sean las mismas u otras. Algunas formas en que los educadores infantiles trabajan junto con las familias para apoyar el desarrollo de la lengua del hogar de los niños incluyen:

- ofrecer libros y otros materiales escritos en la lengua del hogar de los niños en el entorno de aprendizaje y cuidado infantil. Si el educador infantil no comparte la lengua del niño, puede comunicarse con la familia del niño para encontrar grabaciones de canciones, rimas o audiolibros para que el niño los experimente. Los educadores infantiles pueden observar y documentar el interés del niño en canciones, rimas o audiolibros particulares y aprender de las familias sobre los intereses particulares del niño para encontrar elementos similares que se basen en esos intereses.
- alentar y apoyar a la familia en el uso de la lengua del hogar con el niño tanto en el hogar como en el entorno de aprendizaje y cuidado infantil. Cuando sea posible, se puede invitar a familiares u otros miembros de la comunidad que hablen la lengua del hogar de los niños al entorno de aprendizaje y cuidado infantil para cantar canciones, leer libros o compartir cuentos con los niños.
- aprender y usar algunas palabras clave sobre las prácticas de cuidado, como palabras para *biberón* y *pañal*, o canciones de cuna familiares. Aprender palabras clave establece conexiones con la lengua del hogar del niño y puede ayudarlo a hacer la transición del hogar al entorno de aprendizaje y cuidado infantil. Demostrar respeto, honrar y mostrar interés en las lenguas de las familias les comunica a los niños y las familias que ellos y sus lenguas son importantes y valorados.

Práctica

Colaborar con las familias para compartir interacciones con los niños que afirmen la cultura y sean receptivas

Los educadores infantiles tienen una profunda influencia en las identidades raciales y étnicas emergentes de bebés y niños pequeños. Es importante que los educadores infantiles tengan la intención de escuchar y observar a las familias y aprender formas de participar en interacciones que afirmen la identidad que sean coherentes con las prácticas de cada familia. Los educadores infantiles también trabajan para comprender y honrar las prácticas culturales de las familias individuales. Las ideas para apoyar las identidades raciales y étnicas y las prácticas culturales de los niños incluyen:

- aprender a pronunciar correctamente el nombre de cada niño y los nombres de todos los miembros de la familia que interactuarán con los educadores infantiles. También es útil que los educadores infantiles aprendan los nombres que los niños usan para los miembros de su familia, como *mamá, baba, auntie*, etc.
- planificar oportunidades de aprendizaje que inviten a los niños a conocer y expresar sus identidades raciales y étnicas y prácticas culturales. Esto puede incluir compartir libros que reflejen la diversidad de los niños y sus familias o invitar a los niños a expresarse a través del arte o el movimiento. Los educadores infantiles también aprenden y usan las etiquetas raciales y étnicas preferidas de cada familia.
- invitar a las familias a compartir materiales, canciones o historias que reflejen la cultura de la familia e incorporar los materiales, canciones e historias en las interacciones diarias con los niños. También se puede invitar a las familias a revisar materiales, canciones e historias que se están utilizando en el entorno de aprendizaje y cuidado infantil. Sin embargo, los educadores infantiles deben respetar las decisiones de las familias de no compartir o revisar los materiales si eligen no hacerlo.
- observar y documentar cómo los niños responden a los esfuerzos de los educadores infantiles para apoyar su identidad en desarrollo. Al reflexionar sobre la observación y documentación de cómo los niños expresan su identidad racial y étnica y sus prácticas culturales, los educadores infantiles pueden comunicarse con las familias para hacerles preguntas o pedirles ideas sobre cómo apoyar la identidad del niño. También es importante que los educadores infantiles tengan en cuenta que cada familia tendrá sus propias preferencias y prácticas, independientemente de su origen cultural, racial o étnico.

Ejemplo de la práctica

El libro para dormir de Chloe

La Sra. Verónica, una educadora infantil que dirige un hogar de cuidado infantil, observa que Chloe, de 15 meses, está teniendo dificultades durante la transición a la siesta. Chloe se unió recientemente al hogar de cuidado infantil de la Sra. Verónica. Los miembros de la familia de Chloe hablan inglés y mandarín, pero usan solo mandarín cuando interactúan con Chloe. Se está adaptando al nuevo entorno y rutinas, y está aprendiendo inglés por primera vez en su nuevo entorno de aprendizaje y cuidado infantil. Durante una interacción a la hora de la siesta, la Sra. Verónica observa a Chloe llorando y diciendo repetidamente una palabra que suena como “jia-shoo” mientras hace gestos con los brazos, pero la Sra. Verónica no puede entender lo que Chloe está comunicando. Ella le habla a Chloe con voz tranquila y calmada mientras la tranquiliza: “Le preguntaremos a *Bàba* [como Chloe llama a su padre] cuando venga hoy. *Bàba* puede ayudarnos. Lo resolveremos juntos”, mientras sostiene a Chloe y le da palmaditas en la espalda para ayudarla a dormir.

Esa tarde, cuando el padre de Chloe llega a recogerla, la Sra. Verónica le informa en inglés: “A la hora de la siesta, Chloe estaba diciendo algo que sonaba como ‘jia-shoo’. No estaba segura de lo que me estaba diciendo. ¿Sabe qué pudo haber sido?”. El padre de Chloe le dice a la Sra. Verónica que la familia tiene un artículo que llaman “睡觉觉书” (libro para la hora de dormir), a lo que a menudo llaman “*jiào jiào shū*” durante su rutina nocturna con Chloe. El 睡觉觉书 es un pequeño álbum de fotos de fieltro con imágenes de familiares que viven lejos. Todos los días, antes de dormir la siesta, Chloe y su padre revisan el álbum de fotos y nombran a los miembros de la familia juntos. La Sra. Verónica invita al padre de Chloe a traer el 睡觉觉书 para facilitar la transición de Chloe a dormir la siesta en el entorno de aprendizaje y cuidado infantil. La Sra. Verónica también practica pronunciar “*jiào jiào shū*” con el padre de Chloe. Ella le pregunta si puede grabar notas de los nombres de los miembros de la familia, con su pronunciación, junto a las imágenes del álbum para que la Sra. Verónica pueda hablar con Chloe sobre los miembros de la familia que Chloe ve en el álbum.

Preguntas para reflexionar

Piense en las siguientes preguntas solo o con un colega:

1. ¿Qué le pareció significativo sobre la comunicación de la Srta. Verónica con la familia de Chloe y las acciones que toma después de esa comunicación?
2. ¿Qué opina sobre las formas en que la Srta. Verónica apoya a Chloe para regular sus emociones y desarrollar relaciones con otras personas?
3. Si cuidara a Chloe, ¿qué más haría durante las próximas semanas o meses durante las interacciones con Chloe para apoyar sus habilidades para expresarse y regular sus emociones?

Área de práctica

Personalización de interacciones para satisfacer las necesidades de cada niño

Cada bebé y niño pequeño es un individuo que aprende y desarrolla constantemente una amplia variedad de habilidades. Los educadores infantiles personalizan las interacciones construyendo relaciones con los niños; considerando cuidadosamente las perspectivas, preferencias, fortalezas y necesidades de cada niño; y adaptando sus interacciones en función de esas consideraciones. Por ejemplo, un educador infantil puede ajustar la complejidad del lenguaje que usa, su proximidad física a un niño, su contacto visual, el ritmo de la interacción o los tipos de juegos que hace con un niño. Observar las respuestas de un niño a estas interacciones brinda a los educadores infantiles información sobre cómo personalizar aún más las interacciones y fortalecer su relación con el niño. La personalización de las interacciones requiere la observación y documentación continuas del desarrollo de cada niño, así como la comunicación continua con la familia de ese niño (California Department of Social Services & WestEd, 2024; NAEYC, 2020; National Scientific Council on the Developing Child, 2004).



Conexiones con el desarrollo social y emocional

- Las interacciones son el núcleo de las estrechas relaciones de los bebés y niños pequeños con sus **cuidadores** y compañeros. Las interacciones sensibles y receptivas apoyan el desarrollo de **relaciones de apego** seguras con los cuidadores, tanto aquellos que cuidan principalmente al bebé o niño pequeño en la familia como aquellos que cuidan principalmente al bebé o niño pequeño en el entorno de aprendizaje y cuidado infantil. Un clima emocional cálido y afectuoso respalda las amistades tempranas con compañeros.
- Las interacciones atractivas que responden a los antecedentes culturales y lingüísticos de los niños promueven un **sentido de pertenencia**, lo que contribuye al desarrollo de la identidad del niño. Estas interacciones pueden incluir el uso de canciones familiares, la comunicación sobre libros y otros materiales visuales que reflejen a las familias y comunidades de los niños, y brindar oportunidades para que los niños interactúen en las lenguas de sus hogares.
- Desde los primeros momentos de la vida, interactuar con los cuidadores, otros adultos y compañeros es esencial para el desarrollo de la conciencia emocional y las habilidades de regulación emocional de los niños. Las habilidades de comprensión social, incluida la empatía y el cariño, también se desarrollan a través de las interacciones con los demás.
- A través de interacciones recíprocas, los cuidadores apoyan el desarrollo del **sentido de identidad** y **agencia** de los niños para hacer que las cosas sucedan y el reconocimiento emergente de sus habilidades.

Práctica

Ofrecer una variedad de opciones para las interacciones

Los niños participan en interacciones basadas en sus preferencias, niveles de desarrollo, estados de ánimo y tendencias temperamentales, así como en muchos otros factores. Las tendencias temperamentales incluyen el nivel de actividad de un niño, la respuesta a lo inesperado, la atención y la regulación y las tendencias emocionales, que incluyen enojo, irritabilidad, frustración, exuberancia, entusiasmo y alegría. Las ideas sobre cómo participar en interacciones que reflejen una consideración reflexiva de cada niño incluyen:

- ofrecer múltiples formas para que los niños participen en interacciones y experiencias de aprendizaje. Por ejemplo, cuando cantan una canción juntos, un educador infantil puede ofrecer diferentes formas para que los niños participen sugiriendo que canten las palabras, sacudan un instrumento como una maraca o zapateen durante partes de la canción. También es importante que los educadores infantiles fomenten y planifiquen que los niños interactúen usando todas las idiomas que están desarrollando.
- centrarse en las fortalezas, intereses y áreas de crecimiento de cada niño sin comparar su desarrollo con el de otros niños. Por ejemplo, si una niña aprendió recientemente a beber de un vaso, una educadora infantil podría celebrar la perseverancia de la niña diciendo: “¡Trabajaste muy duro para aprender a beber de tu vaso! ¡Ese es un gran trabajo que requirió mucha práctica!”
- considerar el rango de edades y niveles de desarrollo de los niños en un grupo y garantizar que los individuos o grupos más pequeños puedan participar en su capacidad y nivel de habilidad. Por ejemplo, si un grupo de niños de edades mixtas está explorando poner pelotas en rampas, un educador infantil podría modelar cómo colocar las pelotas para una niña de 10 meses que no esté familiarizada con los materiales o que aún esté desarrollando las habilidades motrices necesarias. Para un niño de 28 meses en el grupo, el educador infantil podría apoyar la comprensión del niño de **causa y efecto**, la comprensión del espacio, las habilidades para resolver problemas y la curiosidad haciendo preguntas sobre nuevos pasos, como “¿Qué crees que sucederá si inclinas la rampa de esta manera?” o “¿Qué podría pasar si usas esta pelota pequeña en lugar de la grande?”.
- usar observaciones pasadas de las tendencias temperamentales de los niños para planificar interacciones futuras. Algunos niños, por ejemplo, pueden tener altos niveles de actividad y preferir interacciones durante el juego al aire libre en lugar de cuando se utilizan libros o cuentos. Sin embargo, puede ser necesario modificar un plan, ya que en cualquier momento un bebé o un niño pequeño puede participar en una interacción o experiencia de aprendizaje de una manera nueva y sorprendente.



Consideración clave

Uso del lenguaje por parte de los niños multilingües

Los niños se expresan en el idioma que usan con su familia, el idioma que usan en su entorno de cuidado o una combinación de idiomas. Los **niños multilingües** recurren a todos los idiomas que están desarrollando para comunicarse (Espinosa, 2015; García, 2011). Cuando un educador infantil comparte la lengua del hogar del niño, usar esa lengua en el entorno de aprendizaje y cuidado infantil ayuda al niño a desarrollar fundamentos importantes de la lengua, promueve un sentido de pertenencia y lo conecta con su familia y comunidad. Cuando un educador infantil no comparte la lengua del hogar del niño, es especialmente importante comunicarse con las familias o los miembros de la comunidad para aprender palabras clave sobre las prácticas de cuidado.

Muchos bebés y niños pequeños experimentan otra lengua por primera vez cuando ingresan a un entorno de aprendizaje y cuidado infantil. Desde pequeños, los niños son capaces de distinguir entre las lenguas que experimentan (Byers-Heinlein et al., 2010). En algunos casos, cuando un educador infantil le habla a un bebé o niño pequeño en una lengua diferente a la lengua del hogar del niño, el niño puede responder en su lengua del hogar o mediante comunicación no verbal (Byers-Heinlein y Lew-Williams, 2013). Reconocer y responder a la comunicación de un niño, incluso si el educador infantil no comparte la lengua, contribuye a una relación sensible y respetuosa y le muestra al niño que es un participante valioso en la interacción.



Práctica

Brindar apoyo adicional o ajustes para niños con discapacidades

Como todos los niños, los bebés y niños pequeños con discapacidades o retrasos del desarrollo participan en interacciones basadas en sus tendencias temperamentales, preferencias, fortalezas y necesidades. Los educadores infantiles deben asegurarse de que todos los niños reciban apoyo para participar en interacciones diarias o experiencias de aprendizaje, incluidas las interacciones con sus compañeros (Phillips et al., 2022). Por ejemplo, un educador infantil puede interactuar con un niño de 2 años que es especialmente hablador y otro que aún no habla. Ambos niños necesitan apoyo para participar en interacciones recíprocas, responder preguntas y comunicar sus intereses, deseos y necesidades, ya sea que usen palabras, otras vocalizaciones, gestos, miradas o dispositivos de AAC. Ejemplos de prácticas inclusivas que ayudan a todos los niños a participar plenamente en las interacciones incluyen:

- adaptar las interacciones y las experiencias de aprendizaje en función de las fortalezas de los niños y las necesidades de apoyo adicionales. Por ejemplo, algunos niños pueden tardar más en sentarse sin apoyo y pueden necesitar apoyo adicional para mantenerse erguidos. Al brindar apoyo adicional, un educador infantil puede organizar la situación para que un niño pueda verle mientras le habla o le canta. El educador infantil también puede asegurarse de brindarle al niño oportunidades para explorar objetos sosteniéndolos, viéndolos y explorándolos con la boca cuando sea apropiado.
- asegurar que todos los niños reciban un apoyo efectivo para interactuar con sus compañeros y educadores infantiles. Debido a que los niños con discapacidades o retrasos atrasos del desarrollo pueden correr el riesgo de ser excluidos de las interacciones, es necesaria una acción intencional por parte de los educadores infantiles para reducir este riesgo. Por ejemplo, cuando cuida a un niño de 30 meses que aún no usa palabras para comunicarse, un educador infantil puede ofrecer materiales como bloques, con los que los niños pueden interactuar juntos, para que el niño se incluya en el juego con otros mientras experimenta el lenguaje que los otros niños están usando. El educador infantil puede ayudar al niño a usar gestos o dispositivos de AAC. Por ejemplo, el educador infantil podría alentar al niño a elegir una imagen de una estructura de bloques simple que desea construir, que pueda respaldar una interacción con otro niño. El educador infantil fomenta interacciones recíprocas como “Jaime te está mostrando la imagen del puente. ¿Quieres construir un puente con Jaime? ¿Qué bloques necesitamos?”
- trabajar en estrecha colaboración con la familia y los especialistas en intervención temprana que brindan servicios a través del Plan de Servicios Individualizados para la Familia (IFSP, por sus siglas en inglés) para incorporar apoyos y ajustes que están utilizando en el entorno de aprendizaje y cuidado infantil.

Para los niños que pueden beneficiarse de los servicios de identificación e intervención tempranas, los educadores infantiles a menudo desempeñan un papel importante en el proceso de referencia. Si un educador infantil se preocupa por el desarrollo de un niño, el enfoque recomendado es contactar a la familia del niño y colaborar para hacer una referencia para una evaluación integral del desarrollo. Un beneficio importante de establecer una relación de confianza con la familia es que conducirá a una mejor comprensión del desarrollo individual del niño y las formas de apoyarlo. Si se determina que el niño es elegible y se desarrolla un IFSP, los educadores infantiles se comunican con la familia sobre las acciones que pueden tomar los educadores infantiles para garantizar que brinden los apoyos adicionales y los ajustes necesarios para que el niño participe plenamente en las interacciones. La familia puede compartir el IFSP u otra información de los especialistas con el educador infantil. También es apropiado preguntar a la familia si los especialistas en intervención temprana pueden visitar el entorno de aprendizaje y cuidado infantil para brindar orientación adicional.

Ejemplo de la práctica

La aventura musical de Flora y Julián

El Sr. Ray toma una foto de Julián, de 7 meses, sentado en el regazo de su tía y moviendo la cabeza y los hombros mientras escucha música. Más adelante en la semana, la Srta. Juana graba un video de Flora, de 28 meses, dando vueltas y zapateando mientras una compañera toca notas en un xilófono. Durante su tiempo de planificación, el Sr. Ray y la Srta. Juana exploran formas de planificar interacciones en torno a la música y el movimiento para su grupo de edades mixtas. Deciden reservar momentos en los que incluyan tanto música grabada como instrumentos musicales apropiados para el desarrollo de los niños. Después de compartir con las familias sus observaciones de los movimientos de los niños con música y sus planes para extender esta experiencia de aprendizaje, les piden sugerencias para una lista de reproducción que refleje las canciones favoritas de los niños o las familias.

Para su primera experiencia de aprendizaje musical, los educadores infantiles colocan instrumentos musicales por el área de juego y tocan una canción que seleccionaron de la lista de reproducción, lo suficientemente fuerte como para que los cuatro niños puedan escuchar, pero no lo suficientemente fuerte como para abrumarlos.

La Srta. Juana señala que Julián responde a la música moviendo su cuerpo y sonriendo ampliamente cuando capta el ritmo. Ella le devuelve la sonrisa, mueve una maraca a su alcance, dice “maraca” y sacude un objeto similar ella misma. Flora toma una pandereta, la golpea contra una mesa y luego la sacude vigorosamente mientras baila. El Sr. Ray documenta los movimientos de Flora con un video y toma nota de que sostiene la pandereta durante varios minutos. Luego se une a los niños y canta junto con algunas de las letras repetidas. Srta. Juana anima a los niños mientras hacen música y mueven sus cuerpos, comentando su creatividad y entusiasmo. Cuando termina la canción, algunos de los niños continúan explorando los instrumentos, mientras que otros hacen la transición a otros intereses.

En una conversación esa tarde, los educadores infantiles reflexionan y discuten las formas en que Flora y Julián se involucraron con la experiencia de aprendizaje. La Srta. Juana señala que ambos niños practicaron sus **habilidades de motricidad gruesa** durante la experiencia de aprendizaje y están de acuerdo en que agregar bufandas para que Julián y los otros bebés que aún no se desplazan las ondeen y una gran pelota saltarina para que Flora y los otros bebés que se mueven toquen o empujen podría invitar a los niños a participar en movimientos adicionales de todo el cuerpo. Los educadores infantiles planean continuar incluyendo música durante toda la semana y elegir una nueva canción para mañana. Planean observar cómo responden los niños a la nueva música y usar las cosas que han agregado a la experiencia de aprendizaje.

Preguntas para reflexionar

Piense en las siguientes preguntas solo o con una colega:

1. ¿Qué le llamó la atención sobre la forma en que los educadores infantiles participaron en el ciclo de observación y documentación, estudio e interpretación de la documentación, y planificación e implementación?
2. ¿Qué opina sobre la forma en que los educadores infantiles trabajaron juntos para planificar nuevas experiencias de aprendizaje?
3. ¿Cuáles son algunas formas adicionales en que los educadores infantiles podrían haber interpretado sus observaciones sobre el interés de los niños por la música y el movimiento?
4. Pensando en su propia práctica, ¿cómo continuaría involucrando a Julián, Flora y los otros niños en la música y el movimiento?

Área de práctica

Sensibilidad y capacidad de respuesta ante las señales y la comunicación de los niños

Las interacciones de alta calidad y las relaciones sólidas y afectuosas con bebés y niños pequeños comienzan desde un punto de sensibilidad y receptividad. Esto significa prestar atención a lo que el niño comunica a través de sus expresiones, gestos, palabras y acciones y brindar una respuesta que se conecte con las señales del niño (Bornstein, 2012; Masek et al., 2021).

A veces, responder significa tomar medidas, como hablar con el niño u ofrecerle algo que necesita. Por ejemplo, si una educadora infantil nota que un niño se siente frustrado al intentar ponerse el calcetín, la educadora infantil puede comunicarle al niño: “Parece que te sientes frustrado con ese calcetín. ¿Puedo ayudarte a sostenerlo mientras deslizas el pie?”

En otras ocasiones, ser receptivo significa comunicar que el educador infantil está al tanto del interés, deseo o necesidad del niño y pedirle que espere hasta que el educador infantil esté disponible. Por ejemplo, si un niño jala del brazo de una educadora infantil y balbucea mientras sostiene su calcetín, la educadora infantil podría responder: “Veo que quieres que te ayude con tu calcetín. Estoy cambiando el pañal de Benjamín en este momento. Te ayudaré cuando termine”. Este tipo de interacciones validan la agencia del niño y apoyan su desarrollo social y emocional, desarrollo del lenguaje y capacidad para manejar sus impulsos y comportamientos (**control inhibitorio**; Dombro et al., 2020).

Finalmente, responder a veces significa simplemente continuar observando. Por ejemplo, un educador infantil puede notar que un niño intenta diferentes formas de ponerse el calcetín. Si el niño parece estar involucrado en la acción, el educador infantil puede optar por permitir que el niño persista por su cuenta, permaneciendo cerca en caso de que eventualmente comunique que desea ayuda. Documentar el esfuerzo del niño puede ayudar al educador infantil a comprender más sobre la persistencia del niño, la respuesta a la frustración, las habilidades motrices, las habilidades perceptuales, la flexibilidad cognitiva (¿en qué dirección sostengo el calcetín para que pueda meter mi pie?), y habilidades comunicativas, entre otras. Participar en un proceso continuo de observación y documentación, seguido de estudio e interpretación, le permite al educador infantil comprender las tendencias temperamentales y el nivel de desarrollo del niño, lo que puede ayudarlo a responder de una manera que funcione para el niño en el momento.

Cuando un bebé o un niño pequeño comienza a usar palabras, el educador infantil puede tener dificultades para entenderlo. En este caso, sigue siendo importante que los educadores infantiles le hagan saber al niño que están interesados en lo que el niño está diciendo y que aún no lo entienden. Los educadores infantiles también pueden comunicar que seguirán prestando atención para ver si pueden ayudarlo. Si el niño se mueve o puede señalar, los educadores

infantiles pueden pedirle que le muestre de qué está hablando. Los educadores infantiles también pueden compartir lo que dijo el niño con la familia para preguntar si la familia sabe cuál

es la nueva palabra. La atención cuidadosa y el interés le demuestran al niño que sus ideas son importantes.



Conexiones con enfoques de aprendizaje

- Responder a la comunicación verbal y no verbal de los niños les tranquiliza sobre cuándo y cómo se responderán sus intereses, deseos y necesidades. Al brindar esta garantía, los educadores infantiles apoyan el desarrollo de las habilidades de los niños para adaptarse a los cambios y manejar sus comportamientos e impulsos (control inhibitorio).
- Reconocer las emociones de los niños y apoyarlos a medida que adquieren nuevas habilidades ayuda a los niños a persistir a través de los desafíos.
- Involucrar a los bebés y niños pequeños en interacciones recíprocas sobre su entorno ayuda a los educadores infantiles a comprender y apoyar la curiosidad de los niños sobre el mundo que los rodea y a ofrecerles nuevas ideas relacionadas con sus intereses.
- Cuando guían a bebés y niños pequeños en interacciones como canciones con simples movimientos de las manos, los educadores infantiles apoyan la **memoria de trabajo** de los niños. Los niños recuerdan la secuencia de la canción y, a menudo, se emocionan al participar en los movimientos de las manos.

Práctica

Responder a la comunicación verbal y no verbal de los niños

Si bien muchos niños pequeños usan palabras, los niños de cualquier edad a menudo se comunican de manera no verbal a través de vocalizaciones, gestos, miradas y expresiones faciales. Reconocer y responder a la comunicación de los niños reconoce y valida su participación en las interacciones. Por ejemplo, una niña de 15 meses puede acercarse a un armario y mirar a un adulto que está atrás después de que el adulto haya dicho que es hora de comer algo. Una respuesta a la niña como: “¡Sí, ahí es donde guardamos el cereal!”, reconoce la comprensión de la niña de que es la hora de la merienda y que la niña recuerda dónde se guardan los alimentos. Responder a los esfuerzos comunicativos verbales y no verbales de los niños fortalece sus crecientes habilidades conversacionales, cognitivas y de relación y su sentido de agencia. Algunos aspectos que considerar al responder a la comunicación de los niños incluyen:

- prestar atención a la curiosidad e **iniciativa** de un niño con una persona, objeto o acción en particular. Por ejemplo, un niño de 6 meses podría explorar una almohada dándole palmaditas e intentando explorar la tela con la boca. Darse cuenta de esto mientras observa al niño le permite al educador infantil seguir el ejemplo del niño tocando la tela y comentando: “Encontraste una almohada grande y bonita. Esa parte es muy suave, ¿no? ¿Cómo se siente cuando lo tocas?” En esta interacción en el momento, el educador infantil respondió a la curiosidad e iniciativa del niño, invitó a la reflexión del niño y ofreció un nuevo vocabulario al etiquetar el objeto y describir su tamaño y textura.
- responder a la comunicación de un niño. Por ejemplo, si una educadora infantil observa que un bebé de 3 meses aparta la mirada después de que los dos hayan estado interactuando cara a cara durante varios minutos, la educadora infantil podría reconocer que el bebé está comunicando que necesita tomarse un descanso de la estimulación. A una edad más avanzada, una niña puede estirar las manos hacia una banana mientras hace sonidos para indicar que le gustaría una banana. Reconocer y responder a la solicitud de la niña, incluso si la respuesta es que ahora no es el momento de comer una banana, respalda las habilidades de participación y comprensión social de la niña. Por ejemplo, un educador infantil podría responder: “Sé que amas las bananas. Estoy poniendo un poco en un tazón ahora, para que puedas comerla pronto.”
- usar observaciones para informar si se necesita una respuesta activa o si estar emocional y físicamente disponible es suficiente en la situación. En algunas situaciones, permitir que un niño participe en una tarea por su cuenta o con otros niños apoya la perseverancia y las habilidades para resolver problemas del niño. Incluso cuando un niño se siente frustrado con una tarea, es posible que no busque ni quiera ayuda. Mantenerse cerca y reconocer con calma los sentimientos del niño y su esfuerzo comunica que la frustración y la lucha pueden ser partes importantes para aprender algo nuevo. Un educador infantil podría decir: “Intentaste tantas formas de meter ese

muñeco en la cesta y sigue cayéndose. Tratar de resolver un problema como ese puede ser frustrante”.

- reconocer que el comportamiento de los niños, incluso el comportamiento que un educador infantil considera desafiante, es la forma en que un niño se comunica. El niño puede estar comunicando una idea, un sentimiento, una necesidad o una solicitud. Trabajar para comprender lo que el niño está expresando puede ayudar al educador infantil a reconocer la idea del niño y encontrar la razón. De esta manera, el educador infantil responde al niño y ayuda a resolver el problema en lugar de simplemente tratar de detener el comportamiento. Cuando un educador infantil reconoce y responde con sensibilidad al comportamiento de un niño de la misma

manera que respondería a otra forma de comunicarse, el educador infantil contribuye a las habilidades tempranas de interacción social y relación del niño. Por ejemplo, una educadora infantil puede reconocer que una bebé de 8 meses llora con más frecuencia y quiere que la carguen porque se siente angustiado por varias personas desconocidas que ingresan al entorno de aprendizaje y cuidado infantil. La niña está transmitiendo su nueva habilidad para distinguir entre personas conocidas y desconocidas y está expresando la necesidad de coherencia y seguridad. En respuesta al comportamiento de la niña, la educadora infantil puede reducir la exposición de la niña a personas desconocidas y ofrecerle tranquilidad y consuelo si la niña se disgusta.



Consideración clave

¿Cómo se comunican los bebés y niños pequeños?

Los bebés y los niños pequeños se comunican verbal y no verbalmente de diversas maneras. Por ejemplo, se comunican a través del lenguaje hablado, el lenguaje de señas, los dispositivos de AAC, las vocalizaciones (como gorgoritos, balbuceos o gemidos), los gestos, la mirada y las expresiones faciales. Los dispositivos de AAC pueden abarcar muchos objetos o dispositivos diferentes, incluidos sistemas de comunicación de tarjetas con imágenes, tableros de selección visual o sistemas de comunicación con tabletas.

Cuando los educadores infantiles reconocen y responden a las señales de comunicación de un niño, le hacen saber que el niño es un participante valioso en la interacción. También fortalecen las habilidades de conversación, el desarrollo cognitivo y las relaciones con los demás del niño.

Historia de aprendizaje: “¡Seamos amigos!”

Una Historia de aprendizaje es una forma en que los educadores infantiles pueden observar, documentar y luego compartir sus reflexiones con un niño y su familia. Una Historia de aprendizaje incluye documentación de una observación, que a menudo incluye fotos de lo que un educador infantil o un miembro de la familia ha visto hacer a un niño en un entorno de aprendizaje y cuidado infantil o en el hogar. En una Historia de aprendizaje, el adulto agrega su interpretación de las competencias y disposiciones del niño hacia el aprendizaje, como las interacciones con sus compañeros, las relaciones y las señales de comunicación del niño. La siguiente Historia de aprendizaje ilustra cómo Janelle, una educadora infantil, observa y documenta el aprendizaje y desarrollo de Jerrick, de 12 meses.

Querido Jerrick,

Esta mañana estabas sentado afuera en una colchoneta con algunas pelotas, pañuelos, hojas y tazones. Estabas colocando cuidadosamente las hojas dentro de un tazón y luego las tirabas alegremente, haciendo un sonido de “yiii” cuando caían en cascada del tazón. Después de repetir esto varias veces, Shawntika, que estaba acostada boca arriba cerca de ti, repitió un sonido similar. La miraste y te reíste y dijiste “yiii” de nuevo. Shawntika respondió con su sonido nuevamente. Luego tomaste uno de los pañuelos y te cubriste la cabeza. Shawntika vio cómo te quitabas el pañuelo y dijiste: “¡A-bu!”. Shawntika movió sus piernas, sonrió y respondió con su propio sonido de “u-u-u”. Sonriendo, repetiste cubrirte y destaparte la cabeza con el pañuelo mientras Shawntika observaba y respondía con su propia emoción.

Jerrick, en los últimos meses, a medida que te he ido conociendo, he visto tu interés en las personas que te rodean. A veces observas en silencio. Cuando hay un grupo de personas juntas, noto que miras cuidadosamente a cada niño y adulto en el grupo. A veces llamo a esto “pasar lista”. Es como si estuvieras observando y aprendiendo sobre las personas que te rodean. También invitas a las personas a interactuar contigo a través de tus expresiones y vocalizaciones. Comenzaste a sonreírme poco después de que te conocí, y cuando te devolví la sonrisa, toda tu cara se iluminó. Cuando una nueva persona entra en la habitación, eres el primero en darte cuenta, mirando en su dirección y observando con curiosidad. Cuando compartí esta observación con tu *meme* (abuela), ella se rio y dijo que ha observado que cuando alguien entra a la habitación y no te saluda, vocalizarás en su dirección, como diciendo: “¡Oye, estoy aquí!” Hoy te observé teniendo una “conversación” con Shawntika. Vi que cuando notaste que ella respondía a tus sonidos, inventaste un juego y la invitaste a jugar, y ella respondió. Usaste tu recuerdo de un divertido juego de cucú que te vi jugar con tu tía. Invitaste a Shawntika a jugar e improvisaste con el pañuelo que tenías cerca. Vi cómo formabas una predicción de que Shawntika respondería si desaparecías debajo del pañuelo y volvías a aparecer. ¡Vi tu alegría cuando tu predicción se hizo realidad!

Jerrick, espero verte continuar desarrollando tus propias formas de participar en la comunicación, las relaciones, las interacciones juguetones y aprender sobre las personas que te rodean. También tengo curiosidad por ver cómo continuarás usando la observación y haciendo y probando tus predicciones para aprender todo sobre tu mundo.

Tu educadora infantil,

Janelle



Práctica

Reconocer las emociones de los niños

Comunicar a los niños que todas las emociones, incluidas el enojo y la frustración, son importantes y válidas apoya la comprensión emocional emergente y la autorregulación de los niños. A través de interacciones sensibles y afirmativas, los niños aprenden que todas las emociones son una parte saludable de la vida y que pueden expresarse de manera segura y satisfactoria.

A través de la corregulación, el proceso mediante el cual los educadores infantiles brindan interacciones tranquilas, afectuosas y de apoyo que ayudan a los niños a regular sus emociones y comportamientos, los niños aprenden estrategias para calmarse a sí mismos y regular las emociones. Los educadores infantiles apoyan la regulación emocional de los niños manteniendo la calma y la empatía, brindando consuelo y ofreciendo palabras sencillas para las emociones del niño. Esta corregulación con el educador infantil ayuda a los niños pequeños a comenzar a comprender, manejar y expresar sus emociones y a buscar consuelo cuando sea necesario. A través de estas interacciones, los niños aprenden gradualmente formas de regular sus emociones y comportamientos con menos apoyo (King y La Paro, 2018; Schoppmann et al. 2022).

Algunas pautas generales para reconocer y atender las emociones de los niños incluyen:

- ofrecer **tiempo de espera** y seguir las indicaciones del niño. Cada niño experimentará emociones a su manera y a su propio ritmo. Cuando un educador infantil alinea su respuesta con el comportamiento del niño, le brinda al niño la tranquilidad de que el educador infantil está allí para ayudarlo a manejar cualquier emoción que pueda sentirse abrumadora. Esperar y seguir las indicaciones del niño también ayuda a desarrollar la capacidad del niño para manejar sus comportamientos e impulsos (control inhibitorio).
- reconocer todas las emociones como parte de interacciones afectuosas y receptivas. Describir respetuosamente el comportamiento de los niños y sugerir una emoción probable sin etiquetar directamente sus sentimientos ayuda a los niños a comenzar a identificar sus emociones. Por ejemplo, un educador infantil podría decir: “Veo que estás llorando y abrazando a tu peluche. Parece que te sientes triste”, en lugar de decir: “Estás triste”.
- validar todas las emociones y proporcionar recordatorios de comportamientos aceptables cuando sea necesario (teniendo en cuenta la edad y el desarrollo del niño). Validar sus emociones y guiar sus comportamientos puede ayudar a los niños a aprender formas de regular sus emociones y contribuir a su comprensión de las emociones. Por ejemplo, si un niño de 15 meses expresa enojo al hacer la transición de jugar al aire libre a entrar al salón, un educador infantil puede responder: “Parece que estás molesto porque vamos a entrar. Sé que es difícil salir de la caja de arena. ¿Te gustaría un abrazo que te ayude a sentirte más tranquilo?” Si un educador infantil

observa a una niña de 35 meses arrojando los marcadores al piso, el educador infantil podría decir: “Veo que estás tirando los marcadores al piso. Parece que estás molesta. Cuando estás molesta puedes gritar en una almohada”. Puede ser útil hacer un seguimiento con la niña, una vez que se sienta más tranquila, para tratar de comprender la causa de la frustración.

- modelar y participar en formas apropiadas para el desarrollo de los niños mayores de 2 años para regular sus emociones y comportamientos, como la respiración lenta, la redirección o acurrucarse. Entre aproximadamente los 24 y los 36 meses, cuando los niños a menudo están

aprendiendo a regular sus emociones y comportamientos con menos ayuda, los educadores infantiles modelan y apoyan a los niños en estrategias de aprendizaje para manejar sus emociones.

- comunicarse sobre las emociones y apoyar la regulación de las emociones de los niños como parte de las interacciones espontáneas a lo largo del día mientras los niños juegan, exploran y prueban cosas nuevas. Además de estas oportunidades espontáneas para apoyar la regulación emocional, puede ser útil comunicarse sobre las emociones, leer libros sobre emociones, participar en dramatizaciones, usar títeres y practicar estrategias de regulación emocional.

Observar y documentar cuándo los niños experimentan emociones fuertes ayuda a los educadores infantiles a comprender sus emociones y comportamientos. Cuando las observaciones incluyen información sobre la situación, la hora del día, las personas involucradas, las respuestas que el niño está recibiendo y qué tipo de orientación los apoya eficazmente, los educadores infantiles pueden comprender mejor al niño y sus emociones y comportamiento. Reflexionar sobre la documentación puede ayudar a los educadores infantiles a planificar cómo apoyar la regulación emocional de los niños.



De la investigación a la práctica Lenguaje dirigido a niños

Las interacciones sensibles y receptivas a menudo incluyen un tipo de lenguaje conocido como **lenguaje dirigido al niño**, que apoya el aprendizaje temprano del idioma. El término discurso dirigido a niños se aplica tanto al lenguaje hablado como al lenguaje de señas. Los educadores infantiles que usan el discurso dirigido a niños hablarán o harán señas a un ritmo más lento que cuando se comunican con un adulto, con una entonación muy expresiva, un vocabulario más simple y expresiones faciales exageradas. El lenguaje dirigido al niño también contiene oraciones más cortas que generalmente se repiten varias veces (Schick et al., 2022; Singh et al., 2009; Song et al., 2010).

En casi todas las culturas del mundo, los cuidadores usan el lenguaje dirigido al niño naturalmente cuando se comunican con bebés y niños pequeños (Hilton et al., 2022). Cuando los educadores infantiles prestan atención a las señales del niño, cómo el niño se involucra y responde durante la interacción, cambiarán a usar el lenguaje dirigido al niño, lo que ayuda al niño a atender y comprender el lenguaje y apoya la participación del niño en la interacción.

Práctica

Darles ánimos

Las interacciones positivas y alentadoras aseguran a los niños que están seguros y protegidos mientras prueban nuevas habilidades y exploran su mundo. Sentirse seguro para explorar ayuda a los niños a probar nuevas habilidades motrices; apoya su desarrollo cognitivo; y los alienta a desarrollar curiosidad e iniciativa, persistencia y habilidades para resolver problemas. Los educadores infantiles dan ánimos durante las interacciones cuando:

- responden positivamente a través de palabras, contacto o comportamientos cuando los niños demuestren nuevas habilidades. Por ejemplo, un educador infantil puede aplaudir cuando una bebé de 5 meses encuentra con éxito su propio pie, o puede sonreír y dar ánimos mientras un niño mayor practica cuidadosamente subir escaleras. Cuando un educador infantil responde a los logros de un niño, comunica que el niño es visto y puede ofrecer palabras sobre los logros del niño. Por ejemplo, un educador infantil podría decir: “¡Estás sosteniendo tu pie! ¡Has estado observando y buscándolo y ahora lo tienes!”
- siguen las indicaciones de los niños para responder a sus logros. El momento en el que el educador infantil responde es importante. Esperar varios momentos permite que un niño que acaba de lograr algo disfrute y reflexione sobre su logro. Esperar y observar a que el niño invite una respuesta mirando o vocalizando al educador infantil asegura que el niño está listo para la interacción.
- utilizan observaciones en el momento respaldadas por reflexiones sobre observaciones pasadas y documentación para evaluar cuánto apoyo se necesita. Brindar la cantidad justa de apoyo, ni demasiado ni muy poco, promueve la perseverancia y es un equilibrio que depende del niño y su desarrollo. Al ofrecer nuevas oportunidades para que los niños se desafíen a sí mismos mientras brindan el apoyo adecuado, los educadores infantiles permiten que los bebés y niños pequeños exploren libremente y con entusiasmo para desarrollar nuevas habilidades. Los educadores infantiles pueden permanecer lo suficientemente cerca como para ofrecer reconocimiento y ánimo a los esfuerzos y sentimientos de los niños para permitir que los niños confíen en sus habilidades e interés en los desafíos autoiniciados.

Área de práctica

Comunicación durante las interacciones para estimular el pensamiento y nuevos aprendizajes

El uso del lenguaje, los gestos y las expresiones faciales para narrar, describir y ofrecer indicaciones apoya el desarrollo de los niños en todos los dominios del aprendizaje y les ayuda a dar sentido a su mundo (Daneri et al., 2019; Deák et al., 2018; Shablack y Lindquist, 2019; Vouloumanos y Waxman, 2014). Los educadores infantiles y los niños participan en interacciones ricas en lenguaje durante todo el día. Estos tipos de interacciones pueden incluir tener una conversación, hacer observaciones sobre algo en el entorno o brindar consuelo. A través de relaciones basadas en interacciones ricas en lenguaje, los niños aprenden sobre sí mismos, sobre los demás y sobre el mundo que los rodea. En un entorno de aprendizaje y cuidado infantil, pueden tener lugar las interacciones enriquecedoras en la lengua del hogar de un niño cuando el educador infantil y el niño comparten el idioma, o pueden ocurrir en un idioma que el niño está desarrollando en el contexto del entorno de aprendizaje y cuidado infantil. Independientemente del idioma de la interacción, los bebés y los niños pequeños necesitan tiempo de espera para procesar el lenguaje que experimentan y para dar una respuesta.

Los educadores infantiles se basan en observaciones pasadas del nivel de desarrollo, los intereses y las **señales de atención** de un niño cuando interactúan con el niño en el momento. Por ejemplo, una educadora infantil que haya observado y documentado las señales de atención de una niña puede notar cuando la niña demuestra que está poniendo atención en un objeto en su entorno y hablar con la niña sobre ese objeto. Por el contrario, puede notar cuando la niña ha perdido interés en un objeto y ajustar su conversación y acciones para responder a las señales de la niña.

**Conexiones con el desarrollo del lenguaje**

- Las interacciones recíprocas apoyan el desarrollo de habilidades de conversación de los niños con los demás. Incluso los bebés que aún no usan palabras aprenden a turnarse para comunicarse de un lado a otro con otra persona a través de vocalizaciones, expresiones faciales o gestos. Los educadores infantiles pueden usar vocalizaciones, expresiones faciales y gestos además del lenguaje hablado o de señas.
- Un lenguaje claro y apropiado para el desarrollo al interactuar con bebés y niños pequeños respalda su capacidad de comprender un número creciente de palabras y oraciones.
- La capacidad de respuesta a la comunicación de los niños, ya sea comunicación verbal o no verbal, respalda el desarrollo de sus habilidades para expresarse y comunicarse con los demás.



Práctica

Relacionar el lenguaje con las personas, las cosas y las acciones del entorno del niño

Describir a las personas, animales, eventos y objetos en el entorno presenta a los niños un nuevo vocabulario y les ayuda a comprender el significado de nuevas palabras. Por ejemplo, los educadores infantiles relacionan el lenguaje con aspectos específicos del entorno del niño cuando:

- describen lo que los niños están experimentando o explorando en términos simples. Por ejemplo, un educador infantil puede comunicarle a una niña: “Voy a guardar los platos con flores”, levantando los platos y luego poniéndolos en un armario. El educador infantil también puede describir las acciones de la niña, como “¡Estás recogiendo las hojas! Veo que tienes una roja, una marrón y una amarilla”.
- usan la comunicación verbal y no verbal juntas. Mientras viste a un bebé de 6 meses, una educadora infantil puede sostener una camisa y decir: “Ahora pongámonos la camisa”. Una educadora infantil que interactúa con niños de 2 años podría preguntar: “¿Dónde está el cubo?”, mientras extiende los brazos en un gesto de interrogación y mira a su alrededor para ayudar a los niños a comprender que se les pide que encuentren algo.
- señalan el tamaño, número, ubicación u otras cualidades de los objetos que los bebés o niños pequeños están explorando o manipulando y presentan vocabulario relacionado. Por ejemplo, un educador infantil podría decir: “Estás sosteniendo un gran oso de peluche y lo estás poniendo *debajo* de la manta”.

Práctica

Estimular el pensamiento de los niños y ampliar las ideas

Los educadores infantiles pueden iniciar interacciones con bebés y niños pequeños que inciten a los niños a explorar y observar. Al comunicarse con los niños sobre su entorno, los educadores infantiles estimulan la curiosidad y los animan a notar aspectos del mundo que los rodea, como el espacio, el color, el tamaño o las relaciones de causa y efecto. Estas interacciones también brindan oportunidades naturales para expandir las habilidades de conversación recíproca de los niños, así como su comprensión y uso de vocabulario y oraciones nuevos. Observar y documentar lo que les interesa particularmente a los niños sobre el entorno puede llevar a una planificación reflexiva de las interacciones que se basan en sus intereses. Algunas sugerencias para estimular el pensamiento de los niños y ampliar las ideas incluyen:

- hacer preguntas sencillas a los niños. Por ejemplo, cuando una niña de 10 meses observa a un gato caminando detrás del sofá, la educadora infantil podría preguntar: “¿A dónde fue el gato?”. A medida que un niño de 26 meses construye con bloques, la educadora infantil puede preguntar: “¿Qué crees que sucederá si agregas otro bloque?”, para expandir su curiosidad y apoyar su capacidad de pensar con flexibilidad. Para alentar a los niños a notar las propiedades de los objetos o participar en el pensamiento matemático, una educadora infantil podría comentar: “¡Recolectaste muchas piñas grandes! Me pregunto si todas cabrán en esa cesta que estás llenando”.
- hacer preguntas a los niños sobre lo que están haciendo sus compañeros u otras personas y lo que podrían estar sintiendo, como “Karlynn se está acercando a la mesa del almuerzo. ¿Qué crees que le entusiasma tanto?”, fomentar las relaciones sociales y el conocimiento sobre las emociones.
- repetir y expandir lo que los niños comunican. Por ejemplo, si una niña de 20 meses sostiene varios dientes de león y se comunica, “flo”, una educadora infantil puede responder: “¡Tienes tres flores! ¡Uno, dos, tres!”.



De la investigación a la práctica

El impacto de la tecnología en las interacciones con bebés y niños pequeños

El aprendizaje y desarrollo de bebés y niños pequeños se apoya de manera óptima mediante interacciones receptivas, afectuosas y personalizadas. Los medios electrónicos, los juguetes y las aplicaciones son comunes en la vida diaria. Al considerar las opciones de pantallas y tecnología, es importante considerar qué está reemplazando la tecnología, por ejemplo, si está reemplazando el tiempo que de otro modo se dedicaría a interactuar con compañeros o educadores infantiles. Debido a que los cerebros de los bebés y niños pequeños aún se están desarrollando, no aprenden de los medios de la misma manera que aprenden de las interacciones con otras personas, y no son completamente capaces de aplicar lo que experimentan de los medios a sus propias vidas (Kirkorian et al., 2025; Strouse y Samson, 2021). Se alienta a los educadores infantiles a brindar a los niños oportunidades para tener interacciones de apoyo que se centren en las relaciones, respondan a las emociones de los niños, incluyan lenguaje y comunicación variados y alienten a los niños a explorar el mundo físico que los rodea.

En algunas situaciones, la tecnología es una herramienta esencial. Los niños con discapacidades, por ejemplo, pueden usar programas en tabletas para comunicarse. Sin embargo, ya sea que un niño se comunique o no a través del uso de la tecnología, su desarrollo se apoya mejor cuando la comunicación se lleva a cabo en el contexto de una interacción con un educador infantil receptivo.

La American Academy of Pediatrics (Academia Estadounidense de Pediatría) (2002) ha proporcionado pautas, basadas en investigaciones recientes, sobre el tiempo frente a las pantallas de bebés y niños pequeños. El capítulo sobre entornos y materiales de este recurso ofrece una descripción general de estas pautas.

Práctica

Participar en interacciones recíprocas

Incluso antes de que los bebés puedan comunicarse usando palabras, pueden participar en “conversaciones” cuando hacen gorgoritos, se ríen o balbucean en conversación con un educador infantil (Bornstein et al., 2015). Aprender a conversar de manera recíproca con otra persona proporciona la base para que los niños desarrollen habilidades para interactuar con adultos y otros niños. El bebé en desarrollo eventualmente comparte intereses, emociones y deseos, lo que le ayuda a conectar con los demás.

Las interacciones regulares y predecibles con los educadores infantiles brindan comodidad y contribuyen al desarrollo de relaciones seguras. También ayudan a los bebés a desarrollar la capacidad de participar en la comunicación recíproca. A través de interacciones sensibles y receptivas, los bebés aprenden a confiar en la relación. Por ejemplo, cuando un bebé se aleja gateando de un educador infantil para explorar, es importante que el bebé sepa que cuando mire hacia atrás, el educador infantil estará presente y responderá de una manera familiar, como haciendo contacto visual o sonriendo. Algunas consideraciones al participar en interacciones recíprocas incluyen:

- reconocer y responder a la comunicación de los niños durante las conversaciones, incluso antes de que el niño use palabras. Cuando un bebé de 8 meses acaricia la página de un libro y balbucea, “A-ga”, un educador infantil podría responder: “¡Ya veo, hay un oso polar en este libro!”. La pareja puede continuar esta conversación, con el bebé balbuceando y el educador infantil esperando su turno para responder.
- alentar a los niños a participar en interacciones recíprocas usando la lengua de su hogar, incluso si el educador infantil no comparte el idioma del niño. Por ejemplo, cuando un educador infantil sugiere en inglés, “Let’s go outside” (Vamos afuera), un niño podría responder en español, “Pa” (una aproximación de pájaro) mientras señala por la ventana. Incluso si el educador infantil no comparte la lengua del niño, es posible que responda en inglés con: “I can see you’re excited about something outside. Why don’t you show me?” (Puedo ver que estás entusiasmado con algo afuera. ¿Por qué no me lo muestras?)
- ofrecer tiempo de espera. Los niños pequeños procesan la información a un ritmo más lento que los adultos. Al comunicarse con un bebé o niño pequeño, es importante que un educador infantil le dé tiempo al niño para procesar lo que el educador infantil le ha dicho y tiempo adicional para procesar lo que le comunicará en respuesta.

Las interacciones regulares y predecibles con los educadores infantiles brindan comodidad y contribuyen al desarrollo de relaciones seguras.

Ejemplo de la práctica

Un momento cotidiano con Darius

Imara, que cuida a su sobrino nieto Darius de 5 meses durante el día, mece a Darius después de una siesta. Debido a que Imara ha observado previamente que Darius está tranquilo y atento después de la siesta, usa estos momentos para interactuar de forma recíproca con Darius. Imara se sienta en el sofá con las piernas apoyadas, colocando a Darius sobre sus piernas para que los dos estén uno frente al otro. Darius toma la mano de Imara, e Imara se la extiende. “Estos son mis dedos”, le dice a Darius, moviendo los dedos mientras habla. Ella permite que Darius jale de sus dedos y se los lleve a la boca. Después de un momento, Darius vuelve a mirar la cara de Imara, e Imara mueve suavemente la mano de Darius. “Veamos tus dedos”, dice ella. “¡Oh! ¡Los encontré! ¡Mira estos dedos pequeñitos!”. Ella levanta la mano de Darius a la línea de visión de él, y Darius sonríe. Ella comenta: “Puedes mover los dedos”, mientras Darius agita sus manos con entusiasmo. Imara le da tiempo a Darius para mirar entre su mano y la de ella. “¿Te gustaría que contara cuántos dedos tienes?” Ella espera un momento, y Darius menea la cabeza y balbucea. “Ga”. “¿Te gustaría contarlos?”. Imara pregunta, y Darius responde: “A-ga”. “Está bien, veamos. Veo un dedito ... dos deditos...” Imara cuenta los dedos de Darius lentamente, tocando cada uno mientras lo hace.

Preguntas para reflexionar

Piense en las siguientes preguntas solo o con un colega:

1. ¿Qué le pareció significativo de la interacción recíproca de Imara con Darius?
2. ¿Qué le interesó del desarrollo de la atención y el sentido de la curiosidad de Darius?
3. ¿Qué partes de este ejemplo podrían resultarle útiles en sus propias interacciones con bebés y niños pequeños?

Práctica

Comunicarse sobre las expectativas y transiciones

Comunicarse sobre las expectativas y las transiciones como parte de la interacción con los niños les proporciona una sensación de previsibilidad y estabilidad. Esta sensación de seguridad a su vez crea un ambiente donde los niños se sienten seguros al explorar, aprender y probar cosas nuevas con sus mentes y cuerpos. Saber qué sucede luego también ayuda a los niños a controlar sus comportamientos e impulsos y a cambiar su enfoque entre las experiencias de aprendizaje. Ejemplos de cómo los educadores infantiles se comunican sobre las expectativas y las transiciones incluyen:

- comunicarse con los niños sobre lo que está a punto de suceder para mostrarles respeto y permitirles prepararse para las interacciones y transiciones. Una educadora infantil que observe que un niño necesita un pañal nuevo podría arrodillarse, asegurarse de que esté a la vista del niño y comunicar: “Ya casi es hora de cambiarte el pañal. Después de que coloques el siguiente bloque en tu torre, te cargaré”, mientras extienden sus brazos para ayudar a comunicar el mensaje. Algunos niños con diferencias de procesamiento pueden usar señales táctiles de comunicación. Un educador infantil puede tocar suavemente la mano de un niño antes de guiarlo a una imagen en un tablero de comunicación, ayudando al niño a hacer la transición a la interacción.
- planificar experiencias de aprendizaje que brinden a los niños información sobre las expectativas sociales y de comportamiento. Por ejemplo, una educadora infantil que observa a un niño de 30 meses que intenta jalarle el pelo a un compañero debido a un sentimiento de frustración puede invitar a los niños a explorar formas de decir “basta” sin lastimar a los demás. También es muy poderoso reconocer el comportamiento apropiado cuando se demuestra. Por ejemplo, un educador infantil podría comunicar: “Tocaste suavemente a Nathan cuando jugaste con él”.

Cada niño responderá a las expectativas y transiciones a su manera. La observación y documentación del comportamiento individual de los niños durante las transiciones ayudará a personalizar el apoyo que cada niño necesita.

Área de práctica

Enfoque en el juego y las interacciones sociales

Fuera de las rutinas diarias, las interacciones de los niños pequeños giran principalmente en torno al juego. Los bebés y los niños pequeños tienen una fuerte inclinación a aprender y desarrollarse a través del juego (Shin, 2024). Al crecer a partir de las relaciones y las interacciones sociales con los demás, el juego de los niños pequeños también se ve influenciado por sus familias y culturas (Hännikäinen y Munter, 2018).

Los niños disfrutan de oportunidades para interactuar individualmente con un educador infantil o un compañero, en grupos pequeños con un educador infantil y otros niños, y en grupos pequeños con otros niños. Cada tipo de interacción ofrece a los bebés y niños pequeños diferentes formas de aprender sobre sí mismos y sobre los demás, y formas de colaborar y resolver problemas. Los bebés y niños pequeños se benefician de las oportunidades de jugar en interiores y exteriores y participar en experiencias de aprendizaje, que incluyen el juego de **motricidad gruesa**, el juego de **motricidad fina**,

el **juego sensorial**, el **juego dramático** y el juego social. Estas experiencias brindan a los bebés y niños pequeños la oportunidad de practicar y desarrollar una amplia gama de habilidades y apoyar todos los aspectos del desarrollo de los niños (NAEYC, 2020).

Los niños pequeños están motivados para aprender a través de la curiosidad y las interacciones y experiencias novedosas. También encuentran seguridad y comodidad en interacciones y experiencias familiares. Estudiar e interpretar observaciones pasadas de los intereses de los niños en diferentes tipos de interacciones y aprovechar su curiosidad al planificar e implementar interacciones futuras es clave para ofrecer experiencias de aprendizaje atractivas. Al ofrecer una oportunidad de aprendizaje planificada a los niños, es importante mantenerse flexible y responder a sus señales. Los niños pueden llevar la interacción en una dirección sorprendente que les resulte más interesante y rica en aprendizaje.



Conexiones con el desarrollo cognitivo

- A través de interacciones constantes y continuas que incluyen aportes lingüísticos ricos, los educadores infantiles ayudan a los niños a notar aspectos de su entorno, como las **propiedades espaciales**, el color, el tamaño o la cantidad. A medida que los educadores infantiles observan, notan lo que cada niño está explorando y pueden ofrecerle vocabulario descriptivo apropiado a cada niño, como números, palabras de tamaño (por ejemplo, grande o pequeño) o palabras para describir posiciones espaciales (por ejemplo, dentro o debajo). El vocabulario descriptivo sobre el color, la textura o la forma de los objetos también puede apoyar el desarrollo de las habilidades de los niños para notar similitudes y diferencias y **clasificar** los objetos en grupos.
- Al hacerles preguntas a los niños, los educadores infantiles estimulan el pensamiento y la exploración de los niños, incluso si no esperan que el niño responda. Por ejemplo, un educador infantil podría incitar a los niños a pensar en la causa y el efecto preguntando: “¿Qué crees que sucederá si tocamos este tambor muy suavemente?”
- Dar ánimos y participar en interacciones alegres y divertidas permite que los niños se sientan seguros al probar y explorar su entorno.



Práctica

Participar en interacciones alegres y lúdicas con los niños

Los bebés y los niños pequeños aprenden principalmente a través de la exploración y el juego. A través de interacciones alegres y lúdicas, los niños pequeños despiertan su curiosidad, resuelven problemas, piensan con flexibilidad, colaboran e interactúan con otros y exploran su entorno, entre muchas otras habilidades. A los bebés y los niños pequeños a menudo les gusta cantar o escuchar una canción muchas veces seguidas o jugar el mismo juego varias veces. A continuación, se presentan algunas consideraciones al participar en interacciones alegres y divertidas:

- jugar juegos como las escondidas o esconder objetos (como esconder un juguete debajo de una sábana o una taza) como una forma de involucrar a los niños en el uso de su memoria en desarrollo, la comprensión de los patrones y su capacidad para mantener la atención. Por ejemplo, cuando hace un juego de escondidas, un bebé aprende a comprender una secuencia de pasos en el juego y practica usando su memoria de trabajo mientras recuerda dónde está escondido un objeto.
- incluir cantar, contar cuentos y recitar rimas para involucrar a los niños en el lenguaje y la lectoescritura en situaciones individuales o como parte de un pequeño grupo de niños. Los niños aprenden sobre palabras y sonidos y usan su memoria de trabajo y habilidades de atención para anticipar partes de canciones o movimientos asociados con sonidos. Los niños también tienen oportunidades de participar en actividades físicas lúdicas cantando o utilizando el canto rítmico y los dedos, bailando o acompañando rimas. Los educadores infantiles también inventan canciones o rimas mientras narran las experiencias o el juego de los niños. Por ejemplo, un educador infantil que sostiene a un bebé mientras busca el peluche del niño puede cantar: “El oso se esconde, ¿dónde se esconde? ¿Está debajo de la almohada? ¿Está en la silla? ¿Está ahí? El oso se esconde, ¿dónde se esconde?”, mientras se mueve al ritmo de la canción inventada.
- ofrecer a los niños una cantidad manejable de opciones apropiadas para el desarrollo para apoyar la iniciativa de los niños, el aprendizaje autodirigido y las habilidades para tomar decisiones. Por ejemplo, un educador infantil puede ofrecerle al niño la oportunidad de elegir entre dos o tres juguetes u objetos.

Al estudiar e interpretar las observaciones de las elecciones de los niños durante las interacciones, los educadores infantiles pueden aprender sobre los intereses de los niños y planificar interacciones futuras en torno a esos intereses. Por ejemplo, si un niño solicita con frecuencia una canción en particular, el educador infantil puede planear incorporar esa canción en el juego o las rutinas diarias del niño.

Práctica

Crear oportunidades de interacción entre compañeros

Los niños pequeños a menudo se sienten atraídos por otros niños y pueden sonreír o iniciar interacciones con ellos. Los educadores infantiles se basan en este interés natural al brindar oportunidades para que los niños disfruten jugando entre ellos y como una forma para que los niños interactúen y comprendan su mundo. Cuando los bebés y los niños pequeños interactúan entre sí, tienen oportunidades de desarrollar el lenguaje, colaborar, resolver problemas y desarrollar la comprensión social y las relaciones con sus compañeros. Con el tiempo, desarrollan habilidades como iniciar una interacción, turnarse, ayudar, negociar y colaborar (Hay et al., 2019; Williams et al., 2010). Algunas ideas para crear oportunidades de interacción entre compañeros incluyen:

- colocar a los bebés que aún no se desplazan cerca unos de otros para que puedan verse y escucharse. Desde las primeras semanas de vida, los bebés muestran interés en sus compañeros. A medida que los bebés crecen, notan y responden a las emociones y comportamientos de otros niños, lo cual es fundamental para desarrollar empatía. También están aprendiendo sobre interacciones sociales y desarrollando relaciones con compañeros.
- ofrecer materiales y entornos donde los bebés y niños pequeños puedan explorar su interés en sus compañeros y comenzar a participar en interacciones sociales significativas entre ellos. Los bebés y los niños pequeños pueden participar en **juegos paralelos**, en los que hacen lo mismo, pero no interactúan directamente entre sí. Pueden observar, seguir o **imitar** a otro niño.
- ofrecer oportunidades de aprendizaje más organizadas a los niños a partir de los 2 años aproximadamente, incluidas oportunidades de aprendizaje que requieren turnos. Grupos pequeños de tres o cuatro niños de 2 años pueden trabajar cooperativamente en juegos dramáticos, construcción o arte. A la edad de 2 años, los niños a menudo son capaces de realizar esfuerzos colaborativos simples, participando en acciones compartidas para alcanzar un objetivo común. Por ejemplo, pueden trabajar todos juntos para llenar un carrito con arena o simular alimentar a una muñeca con pétalos de flores.
- apoyar la comprensión social temprana y las habilidades de relación al permitir que dos niños interactúen y negocien de manera segura, verbal o no verbal, con un objeto. Los niños pequeños que buscan interactuar con un compañero alrededor de un objeto tienen más éxito cuando le ofrecen un objeto al compañero, usan una comunicación positiva con el compañero o tocan suavemente un objeto con el que el compañero está jugando y que les interesa.
- observar si los niños pueden resolver conflictos sociales antes de presentarles ideas para ayudarlos a resolver problemas. Ofrecer a los niños la oportunidad de resolver conflictos por su cuenta respalda sus habilidades sociales, de relación con los compañeros y de resolución de problemas.

Ejemplo de la práctica

Jun y Lucas pintan juntos

La Sra. Helene ha estado observando y tomando notas sobre las interacciones sociales que tienen lugar entre los niños a su cuidado. Ha observado a Jun, de 32 meses, acercarse a otros niños que juegan y agarrar materiales o interrumpir su juego dramático. Mientras reflexiona sobre sus notas, la Sra. Helene se pregunta si Jun podría beneficiarse de más oportunidades para participar en juego individual con los otros niños. Luego, la Sra. Helene planea crear y presentar el lunes por la mañana un centro de pintura con un caballete y un rollo de papel, varios pinceles de varios tamaños y pequeños vasos de pintura. Al igual que en las otras partes del entorno, publicará una guía visual que sugiera que el espacio esté limitado a dos niños a la vez.

El martes por la tarde, durante el juego libre, la Sra. Helene observa a Jun cerca del caballete donde Lucas, otro niño de la misma edad, está ocupado pintando. La Sra. Helene sabe que Jun y Lucas comparten la lengua del hogar, el cantonés, y reconoce que esta es una oportunidad para que los dos interactúen en la lengua de sus hogares. Ella comenta en inglés: “Jun, veo que Lucas está pintando. ¿Quieres pintar con él?”. Ella se acerca en caso de que se necesite su ayuda, pero se recuerda a sí misma que Lucas y Jun parecen llevarse bien y que Jun a veces imita las palabras y comportamientos de Lucas.

Lucas se da cuenta de Jun y pregunta en cantonés, “畫畫? 一齊畫?” (¿Pintar? ¿Quieres pintar?). Cuando Jun agarra un pincel y toma el vaso de pintura de Lucas, Lucas le recuerda que se ponga una bata y lo ayuda a pasarla por su cabeza.

La Sra. Helene escribe una nota de que Jun ha aceptado la ayuda de Lucas y continúa observando la interacción. Lucas toma el vaso de pintura roja y un pincel fino y vuelve a pintar. Jun dice: “要畫畫” (Quiero pintar).

“Okay. 邊個?” (Ok. ¿Cuál?) Lucas responde en cantonés e inglés, señalando los vasos de pintura. “呢個 red” (Este es rojo), comenta, señalando la pintura roja. Después de que Jun elige el vaso de pintura azul, Lucas dice: “Y un pincel”, sosteniendo su propio pincel como una forma de comunicar que Jun también debería elegir un pincel.

Mientras Jun y Lucas pintan juntos en el caballete, la Sra. Helene reflexiona sobre qué otras oportunidades se pueden crear para que los niños se apoyen mutuamente para probar nuevas experiencias y aprender nuevas formas de relacionarse entre sí. Se pregunta si emparejar a los niños para tareas pequeñas funcionaría o si solo causaría más tensión.

Preguntas para reflexionar

Piense en las siguientes preguntas solo o con un colega:

4. ¿Qué le pareció inspirador en el enfoque de la Sra. Helene para apoyar el desarrollo social y emocional de Jun?
5. ¿Qué le llamó la atención sobre las interacciones entre compañeros de Jun y Lucas cuando recibieron el apoyo de la Sra. Helene?
6. Pensando en su práctica, ¿qué acciones podría tomar para apoyar las habilidades socioemocionales y de interacción con los compañeros de los niños?

Área de práctica

Andamiaje y modelado de nuevas habilidades y comportamientos

A través de las interacciones, los educadores infantiles a menudo participan en el andamiaje, un apoyo intencional que guía el aprendizaje y el desarrollo de los niños al siguiente paso. El propósito de este tipo de apoyo es permitir que el niño haga por sí mismo la mayor parte de la tarea posible. Esto les da la oportunidad de experimentar su propia sensación de logro.

El andamiaje incluye comprender qué nueva habilidad está tratando de aprender un niño y crear un contexto que le permita lograrlo o intentar lograrlo por su cuenta. El andamiaje puede tomar muchas formas, incluso incitar a los niños con **preguntas abiertas**, invitarlos a jugar con materiales y modelar. Los ejemplos incluyen recordarle a un niño cada paso de un proceso de lavado de manos, mostrarle dónde está el orificio del cuello de su camisa cuando intenta ponerse la camisa, o tocar suavemente la pierna de un niño cuando le pide que levante las piernas sobre la mesa para cambiar pañales.

El modelado es una parte importante del andamiaje porque los niños pequeños observan, estudian e imitan a los demás a medida que aprenden e implementan las normas sociales del mundo que los rodea (Hardecker y Tomasello, 2017; Over y Carpenter, 2013). Modelar puede ofrecerle a un niño una idea o una forma de hacer algo, pero sin la expectativa de que el niño imite exactamente lo que modelan los adultos.

Los educadores infantiles necesitan ser conscientes de sus palabras y acciones y ser intencionales sobre lo que los niños están aprendiendo de ellos. Por ejemplo, cuando un niño de 2 años ha derramado agua en el piso, un educador infantil puede identificar el problema (“¡Ups! Hay agua en el piso”) y su preocupación (“No quiero que nadie se resbale en el piso mojado”). Después de darle tiempo al niño para procesar la información, el educador infantil podría sugerirle: “Voy a buscar algunas toallas para limpiarlo. ¿Te gustaría ayudarme?” y extender su mano para invitar al niño a seguirlo. Al interactuar con calma y respeto, el educador

infantil modela al niño cómo manejar sus emociones y resolver problemas.

El estudio continuo y cuidadoso y la interpretación de las observaciones y la documentación permiten a los educadores infantiles identificar áreas de aprendizaje y desarrollo que están casi al alcance del niño y planificar interacciones apropiadas para el andamiaje del desarrollo del niño. Por ejemplo,

una educadora infantil que observa que un niño ha mostrado interés en categorías puede modelar y narrar la clasificación mientras guardan baberos y toallitas: “Este es un babero. Lo voy a poner con los otros baberos. Esta es una toallita. ¿Dónde pondremos la toallita?” El niño puede atender el lenguaje que usa el educador infantil o las acciones que está realizando o intentar imitar las acciones del educador infantil por su cuenta.



Conexiones con el desarrollo perceptual y motor

- El andamiaje y el modelado de diferentes habilidades motrices durante las interacciones cotidianas les permite a los niños observar y practicar las habilidades de motricidad fina y gruesa, como usar utensilios, abrir un grifo o ponerse un sombrero antes de salir.
- Usar lenguaje con los niños mientras mueven sus cuerpos, como “¡Oh, mira cómo apilaste eso!” comunica interés en las acciones del niño y lo impulsa a continuar explorando.
- Los cuerpos de los bebés y niños pequeños cambian y crecen rápidamente. Ser consciente de lo que los bebés realmente pueden percibir, como asegurarse de que puedan ver la cara de alguien que les habla o asegurarse de que un objeto esté a su alcance, apoya su desarrollo perceptual y motor.

Práctica

Aprovechar la tendencia de los niños a imitar

Desde sus primeros días y semanas de vida, los bebés observan e imitan a los demás. La **imitación** apoya el desarrollo de las bases del **pensamiento simbólico**, la memoria y el reconocimiento, la comunicación, la comprensión social y la empatía en bebés y niños pequeños. A continuación, se presentan algunas ideas sobre cómo apoyar el desarrollo de los niños:

- comprender las tendencias de los niños a imitar a los demás. Los bebés menores de 6 meses pueden imitar las expresiones faciales de los cuidadores y hacer gorgoritos en respuesta a las vocalizaciones de los demás. Involucrar a los bebés menores de 6 meses en interacciones cara a cara les brinda oportunidades para imitar a los demás y respalda su capacidad de reconocer a personas conocidas.
- observar y documentar los intereses de los niños revelados a través de sus imitaciones. A los bebés y niños pequeños les gusta imitar gestos, palabras y expresiones faciales que han experimentado en interacciones con educadores infantiles y compañeros. Por ejemplo, una niña puede “leer” un libro balbuceando mientras hojear las páginas o limpiar una mesa con un trozo de tela cercano después de observar a un educador infantil limpiar la mesa con una esponja. Reflexionar sobre esta observación y documentación permite a los educadores infantiles planificar experiencias novedosas que respalden una mayor creatividad y exploración.
- reconocer la creciente participación de un niño en las interacciones a lo largo del tiempo. Los niños usan la información que han aprendido en interacciones previas cuando interactúan con educadores infantiles y compañeros. Un educador infantil que reconoce el creciente interés de un niño en las interacciones puede documentar y estudiar esta progresión, planificar e implementar interacciones cada vez más complejas y luego reflexionar sobre cómo responde el niño.



Práctica

Aprender al interactuar con los demás

Las interacciones con las personas que los rodean pueden apoyar a los bebés y niños pequeños a medida que aprenden y desarrollan el lenguaje y los comportamientos sociales, incluida la forma de iniciar interacciones, trabajar de manera cooperativa y negociar conflictos (Phillips et al., 2022). Los niños pequeños aprenden sobre la amabilidad y la empatía cuando se les trata con amabilidad y respeto en las interacciones con los demás. Los bebés y niños pequeños también aprenden el lenguaje experimentando el lenguaje de las personas en sus hogares y comunidades. Las siguientes son formas en que los educadores infantiles interactúan intencionalmente con bebés y niños pequeños para promover el aprendizaje y el desarrollo:

- ayudar a los niños a comenzar a jugar con sus compañeros sugiriendo palabras y acciones apropiadas. Por ejemplo, si un niño de 16 meses se acerca a un compañero que está jugando con piezas de rompecabezas, un educador infantil puede sentarse junto a los niños, recoger un rompecabezas y comenzar a jugar con él. Luego, el educador infantil puede ofrecerle una pieza del rompecabezas al niño de 16 meses y decirle: “Los dos estamos jugando con rompecabezas”. Este tipo de interacción les brinda a los niños un modelo y orientación sobre cómo participar en el juego o pedirle a alguien que se una a ellos.
- describir sus emociones y pensamientos mientras participan en interacciones cálidas y afectuosas. Este enfoque de interacción puede ayudar a los niños a conectarse con sus educadores infantiles y aprender habilidades sociales y emocionales y vocabulario. Por ejemplo, un educador infantil puede tocar suavemente la mano de un bebé mientras lo mece para que se duerma y decirle: “Parece que te estás quedando dormido. Verte tan relajado y tranquilo me hace sentir feliz”.
- modelar el lenguaje sin corregir al niño. A medida que los niños pequeños aprenden a combinar palabras en oraciones, pueden decir cosas como “Him falled-ed down.” (Se cayó), que es una oración en inglés que contiene errores. Sin hacer comentarios sobre el lenguaje del niño, un educador infantil puede simplemente modelar respondiendo: “He fell down? Does he need help?” (¿Se cayó? ¿Necesita ayuda?) . Responder de esta manera les brinda a los niños información sobre el lenguaje que respalda su desarrollo lingüístico y, al mismo tiempo, les permite seguir siendo un valioso compañero de conversación en la interacción.

Práctica

Apoyar la adquisición de nuevas habilidades por parte de los niños

Los niños aprenden nuevas formas de experimentar y manipular objetos y materiales, como usar una cuchara, cerrar puertas, ponerse una camisa o abrir tapas, a través de su propia exploración y mediante interacciones con adultos. Una forma en que los educadores infantiles pueden apoyar el aprendizaje de los niños durante las interacciones es a través del andamiaje. Los educadores infantiles que utilizan la técnica del andamiaje en las habilidades de desarrollo de los niños brindan el apoyo suficiente al principio para que un niño adquiera una nueva habilidad y amplias oportunidades para que el niño practique y domine la habilidad. A continuación, se presentan sugerencias para apoyar a los niños a medida que adquieren nuevas habilidades durante las interacciones:

- describir formas de dividir una acción en partes más pequeñas o hacer preguntas para estimular el pensamiento del niño, como decir: “Puede ser complicado sacar estas calcomanías de la hoja. ¿Qué crees que sucederá si intentas agarrar una pequeña esquina de la calcomanía?”. Los niños también necesitan muchas oportunidades para practicar nuevas habilidades una y otra vez.
- narrar las acciones de un niño para apoyar los procesos de pensamiento y la perseverancia del niño. Por ejemplo, una niña puede intentar colocar un objeto dentro de un recipiente que es demasiado pequeño, luego hacer una pausa y volver a intentarlo. Si, después de un momento de observación, el educador infantil siente que la niña no está segura de qué hacer a continuación, el educador infantil podría apoyarla narrando: “Parece que la pala no cabe en el balde”. El educador infantil puede hacer una pausa para permitir que la niña considere las propiedades espaciales de los objetos y considere una solución.
- apoyar el desarrollo de los niños al proporcionar el siguiente paso hacia las habilidades que un niño está trabajando para dominar. Los educadores infantiles pueden anticipar e identificar estos próximos pasos al estudiar e interpretar sus observaciones previas y la documentación del desarrollo de un niño. Por ejemplo, una educadora infantil podría observar que un niño está interesado en aprender a usar una jarra a la hora de la merienda. La educadora infantil puede estructurar el aprendizaje del niño sosteniendo el vaso mientras el niño está vertiendo de la jarra. Esto permite que el niño se concentre en sostener la jarra y verter sin tener que preocuparse de que el vaso se mueva.

Ejemplo de la práctica

La experimentación de Gwen con el tamaño y la forma

Adrián cuida a su vecina de 22 meses, Gwen, en la casa de Adrián varios días a la semana. Gwen, que aún no habla, se comunica con Adrián principalmente mediante gestos, miradas y expresiones faciales. Después del almuerzo, Adrián le pide a Gwen que le ayude a guardar parte de la comida sobrante. Adrián mete la mano en un armario bajo y saca dos pequeños recipientes del gabinete, colocándolos sobre la mesa. Adrián y Gwen ponen las verduras sobrantes en un recipiente. Mientras Adrián saca el arroz sobrante en el otro recipiente, observa a Gwen sacando tapas de varias formas y tamaños del gabinete. Adrián y Gwen llevan algunas tapas a la mesa, y Adrián levanta a Gwen en una silla para que pueda alcanzar los recipientes. Le permite a Gwen examinar varias tapas, colocándolas sobre la parte superior de los recipientes, como ha observado que Adrián hace muchas veces.

Gwen empuja una tapa hacia abajo repetidamente, luego la deja sobre la mesa, frunciendo el ceño. “Umm”, dice Adrián, levantando la tapa y sosteniéndola frente a ellos. “Esta es una tapa muy grande, ¿no? ¿Qué pasa si tratamos de encontrar una pequeña?” Adrián observa que Gwen no está segura de qué hacer, por lo que Adrián selecciona dos tapas de la pila para simplificar la tarea. “Aquí hay una tapa grande, y aquí hay una tapa pequeña”, dice Adrián, señalando cada una. Adrián enfatiza las palabras *grande* y *pequeña* para apoyar el desarrollo de la capacidad de Gwen para usar palabras. “¿Cuál de las dos intentamos usar?” pregunta Adrián. Gwen toma una tapa y la coloca encima del recipiente. Al ver que el tamaño le queda bien, sonríe a Adrián y hace un gesto hacia el recipiente. “¡Encaja!”, responde Adrián. Gwen hace un gesto a la mano de Adrián. “¿Quieres que te ayude a empujarlo?” pregunta Adrián. Gwen asiente, y las dos empujan la tapa juntos.

Preguntas para reflexionar

Piense en las siguientes preguntas solo o con una colega:

1. ¿Cuáles son sus pensamientos sobre la forma en que Adrián usó objetos y acciones cotidianas para apoyar la comprensión de Gwen sobre el tamaño y la forma?
2. ¿Qué objetos y acciones cotidianas podría usar para ayudar a los niños a comprender el tamaño y la forma?
3. Cuando piensa en los niños que cuida, ¿cómo podría usar las ideas de este ejemplo para estructurar su aprendizaje mientras trabajan para resolver problemas?

Conclusión

Las interacciones regulares y receptivas dentro de las relaciones afectuosas apoyan el aprendizaje y el desarrollo de bebés y niños pequeños en todos los dominios. Estas interacciones de apoyo fortalecen las relaciones seguras y significativas con los niños. Las interacciones se basan en conversaciones con las familias, así como en una observación, documentación y planificación cuidadosas. Las prácticas presentadas en este capítulo resaltan la importancia del ciclo de planificación. Brindan orientación para interactuar de manera coherente con las preferencias y prioridades familiares y para personalizar las interacciones para apoyar la participación plena de los niños en función de sus habilidades, necesidades e intereses. Además, las prácticas alientan a todos los educadores infantiles a participar en interacciones sensibles, lúdicas y alegres. Los educadores infantiles apoyan el aprendizaje y el desarrollo de bebés y niños pequeños a través de sus interacciones: alientan a los niños a explorar el mundo que los rodea, notar nuevos aspectos de su entorno y compartir información con otros. Las interacciones también apoyan el desarrollo de las relaciones de los niños con adultos y compañeros y afirman que el niño es un miembro importante en esas relaciones. Es de vital importancia que las interacciones con los niños respondan a la comunicación, los intereses, las fortalezas y las necesidades del niño.

Preguntas para reflexionar

Estas son algunas preguntas que le ayudarán a reflexionar como educador infantil sobre sus interacciones con bebés y niños pequeños:

- Cuando piensa en las prácticas presentadas en este capítulo, ¿qué es similar a cómo interactúa con bebés y niños pequeños y qué es diferente?
- ¿Qué le pareció inspirador sobre las descripciones de las interacciones con los niños y la colaboración con las familias?
- ¿Cómo podría incorporar prácticas nuevas para usted en su planificación reflexiva para apoyar el aprendizaje de los niños?



Capítulo 4: Rutinas

Inicio

Los **bebés y los niños pequeños** aprenden y se desarrollan en muchos contextos. Este capítulo analiza las consideraciones y prácticas clave para apoyar el aprendizaje y el desarrollo en el contexto de las **rutinas** en los **entornos de aprendizaje y cuidado infantil**.

Rutinas como contexto de aprendizaje y desarrollo

Las rutinas ofrecen una base importante para que los bebés y niños pequeños crezcan y aprendan. Las rutinas se refieren a una secuencia predecible de eventos que ocurren en momentos predecibles del día (Gillespie y Petersen, 2012). Las rutinas incluyen rutinas de cuidado que satisfagan las necesidades básicas de los niños, como cambiarles los pañales, dormir y alimentarse. Las rutinas también incluyen transiciones importantes como saludos, despedidas a medida que los **cuidadores** cambian durante el día y transiciones dentro y fuera de las rutinas de cuidado. Las rutinas ofrecen momentos para conexiones predecibles que respaldan la seguridad de las relaciones. Las rutinas pueden parecer tareas necesarias para pasar el día. Sin embargo, las rutinas brindan oportunidades únicas para que los bebés y niños pequeños aprendan y se desarrollen, incluida la construcción de relaciones, habilidades de comunicación, conciencia corporal, habilidades físicas y conceptos de salud y seguridad. Las rutinas ofrecen momentos valiosos que pueden tener un impacto significativo en cada parte del desarrollo y aprendizaje de un niño. Los momentos diarios predecibles y regulares brindan seguridad y comodidad a los bebés y niños pequeños (La Paro y Gloeckler, 2016; Laurin et al., 2021). Las rutinas satisfacen las necesidades básicas de cuidado de los niños y pueden ayudarlos a desarrollar hábitos saludables. También ayudan a los bebés y niños pequeños a anticipar la estructura de sus días, como las horas de llegada, las horas de recogida y las transiciones entre actividades. Cuando los bebés y los niños pequeños saben qué esperar en su día, pueden concentrarse en el aprendizaje y las transiciones transcurren sin problemas. Cuando los **educadores infantiles** planifican rutinas que están bien planificadas y tienen un propósito, pueden responder a los intereses, fortalezas y necesidades de bebés y niños pequeños individuales para crear experiencias de aprendizaje enriquecedoras.

Las rutinas ofrecen momentos valiosos que pueden tener un impacto significativo en cada parte del desarrollo y aprendizaje de un niño.

Los educadores infantiles tienen un papel importante en proporcionar rutinas diarias predecibles, regulares y receptivas que brinden a los bebés y niños pequeños una sensación de seguridad y comodidad (La Paro y Gloeckler, 2016; Laurin et al., 2021). Cuando los niños tienen **educadores infantiles principales** que responden constantemente a sus señales de una manera atenta, los niños desarrollan **relaciones de apego** seguras con sus educadores infantiles. Es muy beneficioso cuando el educador infantil principal del bebé o niño pequeño lleva a cabo la mayoría de las rutinas de cuidado con el niño, como cambiarle los pañales, alimentarlo y dormir la siesta. En entornos de aprendizaje y cuidado infantil, hacer que un educador infantil principal realice la mayoría de las rutinas de cuidado ayuda a establecer una relación de confianza entre el niño y el educador infantil. Cuando los niños establecen un vínculo seguro con un educador infantil, proporciona una base segura para el juego, la exploración y el aprendizaje.

Consideraciones clave para que las rutinas apoyen el aprendizaje y el desarrollo

Las rutinas brindan a los educadores infantiles oportunidades para apoyar el desarrollo y el aprendizaje tempranos de los niños en todos los dominios (Degotardi et al., 2016; Konishi et al., 2018, Palmér et al., 2016). A través de interacciones individuales repetidas durante las rutinas, un educador infantil aprende mucho sobre un niño, como cómo se siente; cuáles son sus fortalezas, intereses, deseos y necesidades y cómo suelen responder a ciertas situaciones. Luego, los educadores infantiles adaptan las interacciones en función de cómo se sienten y responden los bebés y niños pequeños. También pueden comenzar a incluir al niño en la preparación de las rutinas e invitarlo a ayudar. Cuando se incluye al niño en la preparación de las rutinas, es posible que participe con más entusiasmo. Para apoyar el aprendizaje y el desarrollo durante las rutinas, los educadores infantiles consideran lo siguiente:

- **Alinear las rutinas con las preferencias y los valores de las familias.** Colaborar con las familias apoya a los educadores infantiles para establecer rutinas familiares y establecer conexiones entre el enfoque de la familia y el enfoque del entorno de aprendizaje y cuidado infantil para las rutinas (Lang et al., 2016). Las rutinas deben establecerse junto con las familias para reflejar las prácticas y preferencias culturales de las familias y las necesidades individuales de los niños. Cuando las rutinas son familiares, los niños pueden desarrollar un sentido seguro de sí mismos y de pertenencia y desarrollar relaciones significativas con educadores infantiles.
- **Personalizar las rutinas.** Personalizar las rutinas es clave para apoyar las fortalezas y necesidades individuales de los bebés y niños pequeños, y las preferencias y los valores de las familias (Gillespie y Petersen, 2012). Las rutinas son momentos de total atención para comprender y valorar la singularidad de cada niño. Los bebés y los niños pequeños tienen sus propios ritmos para comer, cambiar los pañales o ir al baño y dormir que deben cumplirse en un horario personalizado. Comprender cómo ocurren estas rutinas en las familias es esencial para brindar un cuidado personalizado en el entorno de aprendizaje y cuidado infantil. Por ejemplo, los educadores infantiles pueden aprender las palabras o frases que las familias usan en casa durante las rutinas de cuidado para señalar las rutinas a los niños de una manera familiar.

- **Crear rutinas inclusivas.** Adaptar el **diseño universal** para el aprendizaje (UDL, por sus siglas en inglés) a las rutinas puede hacer que las rutinas sean más inclusivas, accesibles y ricas en aprendizaje para cada niño. Los educadores infantiles usan el marco del UDL para apoyar la participación plena de cada niño en las interacciones. Una forma de aplicar el UDL dentro de las rutinas es mantenerlas predecibles y regulares porque las rutinas predecibles y regulares ayudan a todos los bebés y niños pequeños a aprender sobre sus cuerpos y los cuidados que necesitan. Aprender a anticipar que se satisfarán sus necesidades de cuidado les brinda a los niños una sensación de seguridad. Al planificar las necesidades de los niños individuales y del grupo, los educadores infantiles pueden establecer rutinas predecibles y regulares para todos los niños. También es importante crear rutinas flexibles que ofrezcan a los niños opciones claramente definidas y varios medios de expresión para ayudarlos a participar en las rutinas de la manera que mejor les funcione (Cast, 2024).
- **Ser receptivo durante las rutinas.** Las rutinas a menudo varían de un día a otro y con el tiempo, ya que las necesidades de los bebés y niños pequeños cambian a medida que se desarrollan y crecen. Los cambios en las rutinas a veces pueden ser un desafío para los niños. Ser receptivo durante las rutinas y especialmente en tiempos de cambio puede ayudar a que las transiciones sean fluidas (Selman y Dilworth-Bart, 2024). Ser receptivo en el momento implica seguir las señales de un bebé o niño pequeño y adaptar las interacciones para que se ajusten a sus necesidades y preferencias. La capacidad



de respuesta en las rutinas también crea oportunidades para desarrollar la comunicación, tanto para ayudar a los bebés o niños pequeños a comprender su vida diaria como para desarrollar su capacidad de comunicarse sobre sus propias experiencias.

- **Hacer de la alegría y el juego una prioridad durante las rutinas.** El juego apoya el aprendizaje y el desarrollo (Pellegrini et al., 2007). Las rutinas pueden ser momentos divertidos del día para los bebés y niños pequeños, por ejemplo, jugar al cucú para

comenzar a cambiarles el pañal o cantar para prepararse para una transición al aire libre. Las rutinas ofrecen oportunidades diarias para ayudar a los bebés y niños pequeños a desarrollar una variedad de habilidades de manera alegre y lúdica.

Cuando los educadores infantiles apoyan con entusiasmo a los niños para que hagan partes de las rutinas ellos mismos, ayudan a los niños a desarrollar su confianza en sí mismos, divertirse y sentirse capaces de manejar los desafíos.

Planificación de rutinas

El uso del ciclo de planificación reflexiva (observar y documentar, estudiar e interpretar, y desarrollar e implementar planes) para estructurar rutinas apoya a los educadores infantiles para adaptar las rutinas a las fortalezas en desarrollo y las necesidades cambiantes de los niños. El ciclo de planificación permite a los educadores infantiles modificar las rutinas según sea necesario y buscar formas de mejorarlas y adaptarlas al desarrollo, las fortalezas y las necesidades individuales de los niños. Los educadores infantiles ajustan las rutinas para responder a los niños individuales observando cómo los niños individuales y el grupo participan en las rutinas, documentando sus observaciones y reflexionando sobre su práctica. Por ejemplo, un educador infantil puede observar la hora de la siesta durante una semana, documentando la disposición de las cunas y cuándo se duermen los niños. Al reflexionar sobre la documentación, el educador infantil puede decidir reorganizar las cunas para separar a los que tienen el sueño liviano de los niños que hablan más durante la siesta. Este cambio abordaría las necesidades tanto de los que tienen el sueño liviano como de los niños más

vocales. Al reflexionar sobre las observaciones y la documentación, los educadores infantiles identifican oportunidades para mantener, extender y apoyar la experiencia de cada niño dentro de las rutinas.

Los actos de observar y reflexionar ayudan a los educadores infantiles a planificar rutinas que funcionan mejor para niños individuales y para todo el grupo. Las observaciones y la documentación también se pueden usar para compartir y reflexionar con las familias para apoyar la participación familiar. Un educador infantil puede hablar sobre sus observaciones de un niño y preguntar qué ha observado una familia. Por ejemplo, una educadora infantil podría compartir con una familia que un niño de 20 meses no usa muchas palabras en el entorno de aprendizaje y cuidado infantil. Luego, podrían invitar a la familia a compartir lo que han notado en sus interacciones con el niño. Un miembro de la familia puede compartir que el niño habla principalmente durante las rutinas individuales con los miembros de la familia. Reflexionando sobre la experiencia de la familia, la educadora

infantil puede concentrarse en momentos de interacción individual durante el día, como durante el cambio de pañales o antes de la hora de la siesta, para involucrar al niño en la conversación.

Las reflexiones también pueden ocurrir en el momento, a medida que los educadores infantiles observan los comportamientos de los niños. Por ejemplo, un educador infantil podría observar que los niños están muy ansiosos por participar en juegos activos durante la transición al juego al aire libre. Siendo receptivo en el momento, el educador infantil decide organizar una fiesta de baile con los niños mientras todos esperan junto a la puerta para salir. Observar cómo interactúan los niños durante las rutinas también puede informar al educador infantil sobre las formas de hacer que la rutina sea más receptiva. Por

ejemplo, una educadora infantil observa que una niña de 28 meses no quiere dejar de jugar cuando su familia viene a recogerla y, para ofrecerle más tiempo para la transición, responde diciéndole a la niña cuando ve el carro de la familia entrar al estacionamiento por la ventana.

En un entorno de cuidado grupal, los educadores infantiles equilibran las necesidades de bebés y niños pequeños individuales dentro del grupo. Los educadores infantiles se basan en la observación, la documentación y la reflexión para planificar rutinas que respondan a las fortalezas y necesidades individuales de cada niño en el grupo. Planificar rutinas que satisfagan las necesidades individuales puede ofrecer la regularidad y previsibilidad que permitirán a los niños participar en rutinas y participar en experiencias de aprendizaje enriquecedoras.

Áreas de práctica

La información sobre rutinas de apoyo se organiza en seis áreas de práctica. Cada área de práctica está organizada en prácticas específicas, con explicaciones y ejemplos adjuntos. La Tabla 2 ofrece una descripción general de las prácticas que se abordan en este capítulo.

Tabla 2. Áreas de práctica para rutinas

Áreas de práctica	Prácticas
Asociación con las familias	Promover asociaciones con las familias Incorporar la cultura de los niños y el lenguaje que se usan en su hogar en las rutinas
Establecimiento de rutinas predecibles y regulares	Establecer y seguir una secuencia simple de acontecimientos
Capacidad de respuesta y adaptación de las rutinas según las observaciones y las necesidades cambiantes de los niños	Garantizar momentos receptivos durante las rutinas Cambiar las rutinas lentamente para apoyar el aprendizaje de los niños
Personalización de las rutinas para satisfacer las necesidades de cada niño	Responder al desarrollo de habilidades de los niños y a los cambios de intereses y necesidades Apoyar a los niños con discapacidades o retrasos del desarrollo a través de rutinas

Estimulación de la participación activa de los bebés y niños pequeños en las rutinas

Brindar oportunidades para que los niños participen en rutinas

Saber cuándo los niños pueden estar listos para practicar una nueva habilidad y cuándo pueden necesitar más tiempo antes de probar una nueva habilidad

Comunicación con los bebés y niños pequeños durante las rutinas

Describir lo que está haciendo y lo que está experimentando el niño

Ampliar el pensamiento y la comunicación de los niños durante las rutinas

Fomentar la comunicación recíproca durante las rutinas

Área de práctica

Asociación con las familias

Las familias son socios esenciales para apoyar las rutinas de los niños porque son expertos en sus hijos y los conocen mejor. Conocer a un niño a través de su familia puede ayudar a los educadores infantiles a tomar decisiones informadas sobre las rutinas. Las formas en que la familia se involucra en las rutinas ofrecen a los niños previsibilidad que a su vez apoya su desarrollo (Spagnola y Fiese, 2007). Por lo tanto, es importante tener continuidad entre las rutinas de aprendizaje y cuidado infantil y las rutinas familiares. Las rutinas también brindan la oportunidad de incorporar las lenguas, las prácticas y las preferencias de la familia en las experiencias cotidianas de la niñez. Incorporar la lengua y las prácticas del hogar de las familias en las rutinas apoya el **sentido de identidad**, aceptación y pertenencia de los bebés y niños pequeños. Un educador infantil puede pedirle a la familia que los ayude a aprender canciones, palabras clave o frases que la familia usa en su hogar para ayudar al niño a sentirse más conectado con su familia mientras se adapta al nuevo entorno. Por ejemplo, una familia podría compartir que su hijo pide una “nana” para pedir una banana. Esto es especialmente importante para un niño cuya lengua del hogar no es la lengua del entorno de aprendizaje y cuidado infantil para que los educadores infantiles puedan entender el habla temprana de los niños.

Las familias son socios esenciales para apoyar las rutinas de los niños porque son expertos en sus hijos y los conocen mejor.

Práctica

Promover asociaciones con las familias

La relación positiva que las familias y los educadores infantiles desarrollan entre sí apoya el desarrollo y el aprendizaje de bebés y niños pequeños (Lang et al., 2016). Establecer y mantener una comunicación bidireccional apoya a los educadores infantiles y a las familias para analizar los cambios en las rutinas tanto en el entorno familiar como en el entorno de aprendizaje y cuidado infantil. Por ejemplo, es importante que los educadores infantiles estén al tanto de eventos fuera del entorno de aprendizaje y cuidado infantil, incluidos cambios importantes en la vida o cambios en las rutinas del hogar, que podrían influir en el comportamiento de un niño. Por ejemplo, una familia puede compartir cuando un padre pierde su trabajo o cuando un niño deja de dormir en una cuna. También se debe alentar a las familias a compartir sus preferencias sobre las rutinas y prácticas que realizan con sus hijos. Los educadores infantiles trabajan con las familias para ajustar las rutinas de una manera que responda a cada familia. Por ejemplo, los educadores infantiles crean rutinas con las familias al:

- documentar y compartir observaciones con las familias al planificar cambios en las rutinas u horarios en función de las habilidades e intereses emergentes del desarrollo de los niños. Los educadores infantiles reflexionan con las familias sobre cómo los niños se están adaptando a un cambio y continúan haciendo planes juntos. Por ejemplo, un educador infantil comparte sus observaciones con una familia sobre la primera siesta de un niño en el entorno de aprendizaje y cuidado infantil y analiza formas de apoyar la continuidad entre las siestas en el hogar y en el entorno de aprendizaje y cuidado infantil.
- trabajar con las familias para encontrar formas de consolar a los bebés y niños pequeños a medida que se adaptan a la rutina de la siesta. Por ejemplo, en un entorno de aprendizaje y cuidado infantil, se publica una foto de un miembro de la familia sosteniendo a su hijo sobre el área de la siesta de cada niño. En otro, un educador infantil tiene una grabación de la abuela del niño cantando la canción de cuna favorita del niño que puede sonar mientras el niño se duerme.
- tener conversaciones sobre los hábitos del niño con la familia, como sus señales de sueño, cómo se duermen, dónde duermen y sus ciclos naturales de sueño (por ejemplo, cuándo suelen estar más activos o tranquilos y listos para dormir). Comprender el



ciclo natural de sueño de un niño puede ayudar a un educador infantil a planificar y personalizar la hora de la siesta y otras actividades.

- invitar a las familias a brindar cuidados en el entorno de aprendizaje y cuidado infantil.

Observar las interacciones y las sutilezas de un miembro de la familia que brinda cuidado a su hijo puede informar tanto sobre cómo el educador infantil ofrece cuidado al niño como sobre cómo comunicarse con el niño sobre las formas en que la familia brinda cuidado. Por ejemplo, después de observar cómo interactúa un abuelo con un niño durante una rutina de cambio de pañal, la educadora infantil podría interactuar con el niño de manera similar y decirle: “Cuando tu abuelo te cambia el pañal, canta esa pequeña canción sobre los patitos y pasa sus dedos por tu barriga así”.

- compartir actualizaciones importantes sobre las experiencias de un niño con la familia y el entorno de aprendizaje y cuidado infantil para apoyar una asociación continua entre las familias y los educadores infantiles. Si una familia está pensando en ayudar a su hija a hacer la transición a usar el baño, discutir formas de apoyar esto en el entorno de aprendizaje y cuidado infantil y en el hogar puede apoyar la coherencia para la niña en ambos entornos.
- comunicarse con las familias sobre qué tipo de actualizaciones del desarrollo desean del entorno de aprendizaje y cuidado infantil para ayudar a las familias a tomar decisiones sobre si escuchar o no sobre los hitos que ocurren en el entorno de aprendizaje y cuidado infantil por primera vez. Por ejemplo, una familia puede compartir que

no quiere escuchar sobre hitos importantes como los primeros pasos o las palabras que suceden en el entorno de aprendizaje y cuidado infantil, pero que quiere actualizaciones sobre palabras adicionales que su hijo aprende.

- compartir los logros de un niño con la familia y en el entorno de aprendizaje y cuidado infantil para aumentar la colaboración entre las familias y los educadores. Una familia puede compartir que su hija está empezando a sostener su propia cuchara, o una educadora infantil puede compartir que un niño ha tomado la **iniciativa** de llevar todas las sillas a la mesa cuando es la hora de la merienda. Esta comunicación sobre las habilidades en desarrollo de los niños puede informar a las familias y a los educadores infantiles sobre cómo pueden apoyar el aprendizaje y el desarrollo de los niños.
- usar un sistema de comunicación con las familias. También es importante para la colaboración entre familias y educadores para brindar cuidado personalizado un sistema de comunicación que funcione para todos. Por ejemplo, algo como una tabla de cuidados en la que tanto las familias como los educadores registren la última vez que un niño durmió, le cambiaron el pañal, le dieron un biberón o comió mantiene a todos informados sobre cuándo necesitará cuidado el niño la próxima vez.

Ejemplo de la práctica

Amara tiene dificultades para despedirse de su tía

El Sr. Antwon se toma un tiempo todos los días para documentar sus observaciones de cada niño y se reúne semanalmente con una colega, la Srta. Cynthia, para analizar sus observaciones y planificar la próxima semana. El Sr. Antwon se ha dado cuenta de que una de sus niñas más nuevas, Amara, de 2 años, llora cuando su tía la deja, pero no cuando lo hace su papá. La Srta. Cynthia pregunta sobre las rutinas de la hora de llegada del papá y la tía de Amara.

El Sr. Antwon mira sus notas y reflexiona sobre cómo el papá de Amara siempre juega con Amara en la esquina de bloques durante varios minutos antes de abrazarla y decirle que volverá a recogerla después de la siesta. La tía de Amara suele tener prisa y deja a Amara sin jugar.

La Srta. Cynthia sugiere hablar con la tía de Amara sobre una rutina que podrían tener juntas a la hora de llegada que sea rápida pero regular. El Sr. Antwon planifica hablar con la tía de Amara cuando recoja a Amara los martes, ya que no tiene tanta prisa para recogerla ese día de la semana.

Durante su conversación, la tía de Amara confirma que la mayoría de los días deja a Amara camino al trabajo y no tiene tiempo para jugar durante 5 o 10 minutos como lo hace su hermano. El Sr. Antwon sugiere que la tía de Amara puede tomar prestado el libro *Momento de la despedida* para leerle a Amara en casa. El Sr. Antwon le dice a la tía de Amara que podría ayudarla a saber qué esperar y participar en un ritual de despedida con ella.

La siguiente vez que la tía deja a Amara, le dice a Amara: “¿Recuerda los abrazos y despedidas en el libro *Momento de la despedida*? Tratemos de despedirnos como la niña de la historia”. Amara llora y pide “¿una más?”. Su tía dice: “Parece que estás triste. Es difícil decir adiós. Un abrazo y un beso y luego nos despedimos”.

Después de una semana de su nueva rutina a la hora de llegada, Amara corre a buscar el libro *Momento de la despedida* cuando entra por la puerta. Cuando su tía se va, Amara vigila la puerta y luego va a pintar con un compañero.

El Sr. Antwon quiere reconocer la colaboración de la familia y el aprendizaje de Amara a través de esta experiencia. Envía un correo electrónico al papá y la tía de Amara al final de la semana:

“Hola, Chris y Adele,

Quiero agradecerles por su colaboración para ayudar a Amara con sus despedidas. Aprecio el tiempo que tú, papá, pasas con Amara al dejarla. También quiero agradecerte, tía, por compartir el libro *Momento de la despedida* con ella y reconocer sus sentimientos cuando llegó el momento de

despedirse. Observé tantas habilidades que Amara está desarrollando como parte de la transición a la hora de llegada. Ella nos estaba mostrando sus habilidades socioemocionales a través de la confianza que tiene con su papá y su tía y la confianza que está desarrollando con su educador infantil. Está adquiriendo habilidades de lectoescritura temprana a través de la lectura y el recuerdo del libro y las ideas que contiene. Ella está ejercitando sus habilidades de pensamiento y memoria a medida que aprende una nueva forma de despedirse, y está demostrando que está desarrollando la autorregulación a medida que inicia actividades de incorporación en el entorno de aprendizaje y cuidado infantil. Gracias de nuevo por colaborar con nosotros para ayudar a Amara con esta nueva habilidad. Esperamos verla continuar aprendiendo y descubriendo”.

Preguntas para reflexionar

Piense en las siguientes preguntas solo o con una colega:

1. ¿Qué opina sobre las formas en que el Sr. Antwon y la tía de Amara apoyaron a Amara para regular sus emociones a la hora de llegada?
2. Según su propia experiencia, ¿de qué otras maneras podrían las acciones del Sr. Antwon respaldar la capacidad de Amara de sentirse segura y manejar sus emociones durante la rutina de la hora de llegada?
3. Pensando en su propia práctica, ¿qué preguntas podría hacerle a un familiar cuando planifique una rutina de la hora de llegada?

Práctica

Incorporar las prácticas culturales de las familias en las rutinas

Los educadores infantiles pueden tener conversaciones continuas con las familias para encontrar formas de incluir la cultura de los niños, como sus prácticas familiares y la lengua del hogar, en las rutinas. Mantener la coherencia cultural y lingüística entre la familia y los entornos de aprendizaje y cuidado infantil es especialmente importante en los primeros años de desarrollo, ya que los niños están formando su sentido de sí mismos y de pertenencia. Las rutinas brindan oportunidades diarias para establecer conexiones intencionales con las prácticas culturales de una familia, como los valores, las creencias y la lengua del hogar. Algunas ideas para conectar la cultura y el lenguaje de los niños que usan con sus familias en rutinas incluyen:

- comunicarse con las familias para armar una lista de palabras y frases cortas en la lengua del hogar del niño para usar durante las rutinas. El uso de algunas palabras clave en la lengua del hogar del niño puede ayudar a los niños a reconocer vocabulario nuevo en la lengua utilizada en el entorno de cuidado. Por ejemplo, un educador infantil podría usar la palabra en español para pañal, durante un cambio de pañal a un bebé de 14 meses: *“Julián, time to change your diaper, your pañal.”* (Julián, es hora de cambiarte el pañal). Al usar una palabra de su lengua del hogar, Julián entiende qué rutina se avecina y recibe apoyo para reconocer la palabra *pañal* en inglés.
- tener conversaciones con la familia del niño sobre las prácticas que hacen con su hijo. Conocer las prácticas y los valores familiares del niño construye conexiones entre la familia y el entorno de aprendizaje y cuidado infantil. Estas conversaciones ayudan a identificar qué es lo más importante para la familia. Algunas familias pueden tener creencias o prácticas arraigadas que desean incorporar en las rutinas diarias de sus hijos. Por ejemplo, algunas familias pueden valorar que una educadora infantil alimente a una niña para generar **interdependencia**. Otras familias pueden valorar que un educador infantil apoye a un niño para que se alimente por sí mismo lo antes posible. Las familias también pueden tener creencias sobre los alimentos que comen. Comprender los valores de la familia en torno a las prácticas de cuidado es importante para desarrollar un plan de alimentación para el niño que esté alineado con las prácticas de la familia.
- ofrecer una visita a familias y niños en el entorno de la propia familia.¹ Las visitas del educador infantil a las familias en su entorno brindan a las familias la opción de un ambiente más cómodo para conversar con el educador. Las familias pueden compartir cosas que son importantes para ellos, y los educadores infantiles pueden observar las interacciones familiares y los espacios donde el niño pasa tiempo. Para el niño, este puede ser un evento significativo, ver a su educador infantil y a su familia juntos en el entorno familiar. El educador infantil puede pedir permiso para tomar algunas fotos para compartir con el niño en el entorno de aprendizaje y cuidado infantil.
- aprovechar el conocimiento de la familia del niño a partir de conversaciones o visitas al hogar para apoyar las conexiones con la familia y el entorno de cuidado. Por ejemplo, una educadora infantil podría preguntarle a un niño de 34 meses: *“¿Sacaste a pasear a tu perrito esta mañana, Enzo?”* o *“Estamos desayunando batatas esta mañana. Tu abuelita te hace su puré de calabaza especial con calabazas de su jardín”*.

¹ En algunos entornos, como los programas Head Start, se requieren visitas al hogar. Para otros entornos, como el cuidado de familiares, amigos y vecinos, el cuidado ya ocurre en el entorno del hogar. Cuando las visitas al hogar aún no forman parte de las normas de establecimiento, los educadores infantiles pueden trabajar con las familias y su programa, si corresponde, para hacer planes para las visitas al hogar.

Ejemplo de la práctica

Hora de recoger a los niños de Camila y Mateo

Camila, de 10 semanas, y Mateo, de 22 meses, son hermanos en el hogar de cuidado infantil pequeño de la Sra. Elsa. Su familia compartió con la Sra. Elsa que la eligieron para cuidar a sus hijos porque habla español con los niños, como lo hacen en casa. Mateo ha sido cuidado por la Sra. Elsa desde que tenía 8 meses, pero Camila solo ha estado a su cuidado unas pocas semanas. La Sra. Elsa ha observado que desde que empezó a cuidar de su hermana, Mateo ha mostrado angustia a la hora de recogida, llora y, a veces, tira juguetes.

La Sra. Elsa sabe que, a la hora de recogida, Carla, la madre de Camila y Mateo, tiene prisa por llegar a casa para comenzar a preparar la cena, por lo que la Sra. Elsa pregunta si hay un buen momento para que hablen sobre cómo apoyar a Mateo durante las rutinas de la hora de recoger a los niños. Durante su llamada telefónica más tarde esa semana, la Sra. Elsa comparte algunas observaciones de los niños y las habilidades que están desarrollando. Comparte cómo a Mateo le encanta empujar camiones en el patio durante el juego al aire libre y cómo Camila observa a los niños mayores mientras juegan. Le pregunta a Carla qué ha observado en casa sobre los niños y cómo interactúan. Carla comparte que, en casa, a Mateo le encanta ayudar a cuidar a su hermanita Camila, o “Mimi”, como él la llama. Él ayuda a sacar su ropa del cesto de la ropa sucia cuando Carla está lavando la ropa. Cuando su hermana llora, Mateo dice: “Mamá, Mimi leche”. Carla también observa que Mateo comenzó a llorar cuando un primo mayor los visitó recientemente y quería jugar con la bebé y no con él. Carla y la Sra. Elsa deciden probar un nuevo enfoque, en el que Carla saludará a Mateo tan pronto como llegue a recogerlo, y ella y la Sra. Elsa lo involucrarán en la rutina de la hora de recogida para que él pueda ayudar.

Durante la siguiente hora de recogida, Carla saluda primero a Mateo, inclinándose a su nivel y diciendo: “Mijo, ¿cómo te fue hoy?”. Después de que Carla abraza a Mateo, la Sra. Elsa le pasa a Camila. Carla continúa hablando con Mateo y le pregunta: “¿Me puedes ayudar con tus cosas?”. Él asiente y responde: “Mateo ayuda”. Mateo se aferra a la pierna de su madre mientras recoge sus pertenencias, pero parece menos angustiado que las horas de recogida recientes. La Sra. Elsa y Carla deciden tener una llamada de seguimiento después de unas semanas para analizar si esta rutina sigue funcionando y qué ajustes adicionales podrían considerar.

Preguntas para reflexionar

Piense en las siguientes preguntas solo o con un colega:

1. ¿Qué opina Ud. sobre cómo la Srta. Elsa usó las observaciones para informar su conversación con la madre de Camila y Mateo?
2. En este ejemplo, tanto la familia como la educadora infantil hablan español. ¿Cómo podría un educador infantil involucrar a las familias en la planificación si no comparten el mismo idioma?
3. Pensando en su propia práctica, ¿qué otras preguntas podría hacerle a la familia sobre sus rutinas en el hogar para apoyar a Mateo y Camila en el entorno de aprendizaje y cuidado infantil?

Área de práctica

Establecimiento de rutinas predecibles y regulares

Las rutinas bien planificadas ofrecen previsibilidad y coherencia en las experiencias diarias de los bebés y los niños pequeños. Los niños pueden anticipar rutinas predecibles y regulares, lo que les permite aprender sobre la estructura de su día (Selman y Dilworth-Bart, 2024). Tener el mismo educador infantil receptivo que suele realizar las rutinas de cuidado con el niño favorece el desarrollo de un apego seguro con su educador infantil. Un apego seguro y predecible proporciona una base segura para aprender y explorar.



Conexiones con el desarrollo social y emocional

- Las rutinas brindan una sensación de seguridad que apoya el desarrollo social y emocional de bebés y niños pequeños. Los niños pueden manejar sus emociones y expectativas más fácilmente cuando pueden anticipar eventos predecibles en su día, como que su educador infantil siempre se sienta en la misma silla cómoda mientras les da el biberón o que escuchan la misma canción al comienzo de la siesta todos los días.
- Las rutinas apoyan el desarrollo del sentido de **agencia** de los niños a medida que aprenden a cuidarse a sí mismos. A medida que crecen y se desarrollan, los niños pueden intentar sostener su propio biberón o llevar su propio tazón y vaso a la mesa a la hora de comer.
- Incorporar las prácticas familiares en las rutinas apoya las relaciones y el **sentido de sí mismo** al fomentar la coherencia entre la familia y el entorno de aprendizaje y cuidado infantil. Por ejemplo, en un entorno de aprendizaje y cuidado infantil donde se habla principalmente inglés, para apoyar a una familia que habla una lengua del hogar diferente al inglés, el educador infantil podría compartir palabras que conoce en la lengua del hogar de un niño o podría pedirle a la familia que comparta algunas palabras comunes sobre alimentos en la lengua de su hogar cuando hable sobre alimentos que el niño también come en casa.
- Las rutinas brindan oportunidades regulares para que los niños participen en interacciones sociales con sus compañeros y educadores infantiles. Por ejemplo, al repartir los vasos a la hora de la merienda, la educadora infantil le da a un niño dos vasos y le pide que le pase uno a la niña que está al lado. A medida que se mueve alrededor de la mesa, cada niño tiene la oportunidad de entregarle un vaso a un amigo o de recibir un vaso de un amigo.

Práctica

Establecer y seguir una secuencia simple de acontecimientos

Desglosar las rutinas para bebés y niños pequeños en pasos sencillos puede ayudar a los niños a aprender a predecir rutinas y a comprender los pasos de las rutinas. A continuación, se ofrecen algunos ejemplos concretos y consideraciones para establecer rutinas predecibles y consistentes:

- observar si hay rutinas específicas que son más desafiantes o aspectos de las rutinas en los que algunos niños pueden necesitar apoyo adicional. Por ejemplo, si un niño de 26 meses generalmente parece frustrado durante las transiciones, validar sus sentimientos y usar ayudas visuales para mostrar qué actividad va a suceder a continuación podría ayudar a los niños a manejar más fácilmente la transición.
- establecer señales regulares para los niños. Los educadores infantiles pueden poner

música suave o atenuar las luces al comienzo de una rutina para dormir o hacer la siesta. Los educadores infantiles pueden cantar una canción o una rima cuando sea el momento de lavarse las manos como preparación para la hora de comer. Los educadores infantiles reflexionan sobre qué señales funcionan mejor para los niños bajo su cuidado y se comunican con las familias sobre las señales que funcionan tanto en el hogar como en el entorno de aprendizaje y cuidado infantil. Estas señales ayudan a los niños a saber qué viene después. Es útil observar cómo responden los diferentes niños a las señales. Reflexionar sobre estas observaciones puede informar a los educadores infantiles sobre cómo ayudar a diferentes niños a adaptarse a las señales y a lo que sucederá a continuación. Algunos pueden responder a señales visuales, mientras que otros responden a recordatorios verbales.

- usar señales visuales para la secuencia del día o para rutinas específicas para apoyar la comprensión de los niños. Por ejemplo, un educador infantil que trabaje con un grupo de niños de 18 a 36 meses podría crear un horario visual que muestre las rutinas clave que se llevan a cabo, como la hora de llegada y la hora de recoger a los niños, las comidas, lavarse las manos, las siestas y el juego. El uso de señales visuales puede ayudar a los niños a rastrear lo que sucederá luego o darles señales sobre variaciones en las

rutinas, como un letrero para recordarles los días en que se necesitan botas de lluvia para jugar al aire libre. Un educador infantil que trabaje con una bebé de 6 meses puede mostrarle objetos que indiquen rutinas, como su biberón para indicar la alimentación o su saco de dormir para indicar una siesta.

- usar los conceptos de “Primero ... luego ...” para describir transiciones o pasos en una rutina ayudan a los niños a predecir rutinas. Por ejemplo, una educadora infantil le dice a una niña de 21 meses: “Primero nos lavamos las manos, luego comemos un bocadillo”.
- indicar partes de una rutina con palabras en la lengua del hogar de un niño para apoyar la comprensión. Esto es especialmente importante si un niño hace la transición a un nuevo entorno de aprendizaje y cuidado donde las rutinas y el lenguaje pueden no ser familiares.
- usar la planificación reflexiva para decidir cuándo agregar complejidad a una rutina para un niño individual o un grupo pequeño de niños. Un niño puede aprender que es hora de dormir cuando el educador infantil atenúa las luces. Sabiendo lo que significa la señal, los niños de 2 y 3 años buscan sus colchonetas o camas ligeras para dormir. Finalmente, el educador infantil pone música suave o ruido blanco, una señal para que los niños se relajen y se duerman.



Conexiones con el desarrollo cognitivo

- La previsibilidad y la repetición de las rutinas, como siempre ir afuera después de la merienda, ayuda a los niños a comprender su mundo y a fijarse en las secuencias.
- El uso del lenguaje matemático por parte del educador infantil durante las rutinas ayuda a los niños a comprender conceptos como el número, el tamaño y la ubicación. Por ejemplo, durante una comida, se puede preguntar a una niña de 30 meses cuántos trozos de pollo quiere, o a un niño de 4 meses si quiere más leche. Este tipo de preguntas favorecen el desarrollo del **sentido numérico** en los niños, incluso cuando aún no tienen el lenguaje necesario para responder.
- La oportunidad de aprender y recordar los pasos de una rutina favorece el desarrollo de la memoria de los niños, como recordar que su chaqueta está en el cubículo cuando se preparan para jugar afuera.
- Los educadores infantiles pueden organizar las comidas de modo que los niños de 2 y 3 años tengan la oportunidad de desarrollar conceptos de causalidad y **pensamiento espacial**. Por ejemplo, durante las comidas al estilo familiar, los educadores infantiles pueden invitar a los niños a servirse sus propias bebidas o a clasificar los distintos tipos de utensilios, como “cucharas para servir” y “cucharas para comer”. Con los niños que todavía beben del biberón, el educador infantil puede utilizar palabras como *lleno* o *vacío* y darles la oportunidad de aprender a sostener su propio biberón.



Área de práctica

Capacidad de respuesta y adaptación de las rutinas según las observaciones y las necesidades cambiantes de los niños

Las rutinas estructuran el día tanto para los niños como para el educador infantil. Tener rutinas y horarios predecibles ayuda a los niños a entender su mundo y a superar los retos, pero los educadores infantiles también adaptan y cambian las rutinas en función de las necesidades cambiantes de los niños, las reacciones en el momento o los cambios en las circunstancias (Costa et al., 2023). Las rutinas y los horarios predecibles tienen un aspecto diferente según la edad del niño y el entorno. Por ejemplo, el horario de una bebé de 3 meses puede incluir cambiarle el pañal después de cada siesta o posponer una comida si la familia va a recogerla en la media hora siguiente, mientras que una educadora infantil de un grupo de niños de 24 a 36 meses puede tener rutinas importantes como la merienda, la comida, la siesta y las transiciones

planificadas en el mismo orden cada día. Adaptar las rutinas puede significar que una rutina se desarrolle a una hora distinta de la habitual, que se presenten nuevos **materiales** o actividades, o incluso que se presenten cambios duraderos en una rutina. Al presentar la variabilidad dentro de las rutinas establecidas, los niños tienen la seguridad de la familiaridad mientras aprenden y exploran algo nuevo para ellos. Dar a los niños información sobre el cambio antes de la rutina les ayudará a anticiparse y prepararse para el cambio. Al observar cómo entienden los niños las rutinas diarias y documentar cómo se producen los cambios en las rutinas, los educadores infantiles planifican los cambios en las rutinas teniendo en cuenta las necesidades individuales de los niños.



Conexiones con los enfoques de aprendizaje

- Las rutinas ofrecen una estructura estable para el aprendizaje en todos los dominios del desarrollo. Cuando los niños empiezan a participar en rutinas, se encuentran con oportunidades para persistir a través de desafíos, por ejemplo, a través de repetidamente tratar de usar pinzas para servirse a sí mismos durante la hora de comer o tratar de subir sus propios pantalones mientras aprenden a usar el inodoro.
- Al dividir las rutinas en pasos, especialmente cuando los pasos se repasan mediante señales visuales o lenguaje repetido, los niños aprenden a retener la información en su **memoria de trabajo**, por ejemplo, **modelando** cómo ordenar sus platos en los recipientes después de comer o cómo ponerse los zapatos.
- Las rutinas están llenas de momentos en los que los niños practican la espera. Es importante apoyar la conciencia de espera del niño reconociendo sus deseos y necesidades. Por ejemplo, un educador infantil puede decirle a un niño que esperará unos segundos mientras el educador agarra una toallita mientras le cambia el pañal o espera a que le pasen la comida durante una comida al estilo familiar. Con el apoyo de los educadores infantiles, los bebés y los niños pequeños aprenden a controlar sus comportamientos e impulsos al ser conscientes de que sus necesidades y deseos serán satisfechos en cuanto el educador infantil pueda hacerlo.

Práctica

Momentos receptivos durante las rutinas

Las rutinas también deben permitir responder a las necesidades de los niños en el momento en que los educadores infantiles observan los cambios en el comportamiento y las emociones de los niños. Las rutinas brindan la oportunidad de interactuar de forma personalizada y **receptiva**, lo que favorece la sensación de seguridad, por ejemplo, estando atento a los movimientos y vocalizaciones del niño y respondiendo a él de forma que se cree una sincronía entre el niño y el educador infantil. A continuación, se ofrecen algunos ejemplos concretos y consideraciones para equilibrar la coherencia y la capacidad de respuesta:

- estar en sintonía con el lenguaje corporal, las expresiones y las vocalizaciones de los bebés y niños pequeños en el momento durante las rutinas para conectarse y desarrollar una relación. Por ejemplo, un niño de 14 meses puede mostrar angustia a la hora de llegada llorando y luego puede consolarse con un abrazo o al sentarse en el regazo de una educadora. Otro niño puede estar callado y quieto mientras está angustiado y puede consolarlo un educador sentado cerca y mirar su álbum de fotos familiar con el educador infantil. Al reconocer y responder a las necesidades de los niños en el momento, los educadores infantiles brindan el apoyo que cada niño necesita para participar en las rutinas.
- comunicarse con los niños para asegurarles que el educador infantil reconoce sus intereses, fortalezas y necesidades. Hay ocasiones en las que un niño puede tener una necesidad que no se puede satisfacer de inmediato, o un niño puede pedir algo que el educador infantil no puede ofrecer.

Cuando el educador infantil comunica verbal y no verbalmente que reconoce lo que el niño quiere, el niño se siente validado en el momento, incluso cuando el educador infantil no puede ayudarlo de inmediato. Por ejemplo, una niña de 35 meses podría pedir salir justo cuando se está sirviendo el almuerzo. Una respuesta para la niña podría ser: “Sé que te gustaría salir ahora. Vamos a quedarnos adentro ahora y almorzar, pero podemos salir después del almuerzo por un rato antes de la siesta. ¿Qué quieres hacer cuando sales?”. A medida que los niños aprenden que el educador infantil está prestando atención a sus necesidades, incluso si tienen que esperar un poco, tienen la oportunidad de desarrollar sus habilidades para manejar sus comportamientos e impulsos (también conocido como el fundamento de **control inhibitorio**).



De la investigación a la práctica ¿Cómo encaja el juego en las rutinas?

El juego de los bebés y los niños pequeños ofrece oportunidades ricas para apoyar su aprendizaje y desarrollo (Zosh et al., 2017). Los momentos de juego se producen durante las rutinas, como jugar al cucú antes o después del cambio de pañales o cantar mientras se lavan las manos. Sin embargo, es importante que los educadores infantiles proporcionen bloques de tiempo para que los niños participen en una variedad de juegos autoiniciados y autodirigidos entre las rutinas. Los bebés y niños pequeños prosperan cuando tienen tiempo suficiente para jugar con diversos materiales y en distintos entornos, como el interior y el exterior. En otros capítulos de este recurso encontrará más información sobre cómo el juego favorece el aprendizaje y el desarrollo de los bebés y los niños pequeños.



Práctica

Cambiar las rutinas lentamente para apoyar el aprendizaje de los niños

Hay momentos en que las rutinas establecidas deben ajustarse o cambiarse. Las rutinas cambian por muchas razones. La rutina de alimentación de una niña puede cambiar cuando se presentan los alimentos sólidos, o una niña de 2 años puede pasar de los pañales a aprender a usar el inodoro. En los centros de cuidado infantil, los niños pueden tener nuevas rutinas al pasar a un grupo de mayor edad. Independientemente del tipo de transición que experimente la niña, presentar lentamente variaciones en las rutinas establecidas facilita la transición. Con el apoyo del educador infantil, los niños desarrollan una mayor flexibilidad para adaptarse a los cambios en los patrones familiares. A continuación, se exponen algunas estrategias a tener en cuenta al cambiar las rutinas:

- reconocer los cambios en el desarrollo en todos los dominios informa cambios en las rutinas y el desarrollo. Por ejemplo, para hacer la transición de pañales a ir al baño, un educador infantil puede ayudar a un niño a aprender sobre la causalidad a medida que usa sus habilidades motoras para bajarse y subirse la ropa antes de comenzar a usar el baño. Colaborar con las familias sobre cómo están ayudando a sus hijos a aprender a usar el baño en casa puede sugerir formas de hacer que la experiencia sea más coherente para el niño en el entorno de aprendizaje y cuidado infantil. Por ejemplo, la familia de una niña de 30 meses puede reservar momentos del día para ir al baño. Del mismo modo, en el entorno de aprendizaje y cuidado, el educador infantil también puede ofrecer regularmente oportunidades para usar el baño.
- observar y reflexionar sobre la rutina actual ayuda a los educadores infantiles a decidir cuándo cambiar las rutinas y determinar si hay habilidades en la nueva rutina que puedan presentarse antes de una transición. Por ejemplo, un educador infantil en un centro puede practicar el lavado de manos en un entorno grupal con un niño de 23 meses que va a hacer la transición a un salón donde los niños generalmente se lavan las manos ellos solos. Además, visitar el salón nuevo con su educador infantil puede ayudarlo a probar los nuevos materiales y el entorno con la comodidad de contar con su educador infantil conocido.
- mantener la mayor previsibilidad posible cuando una rutina debe cambiar más repentinamente ayuda a los niños a sentirse seguros y protegidos. Por ejemplo, si los niños no pueden salir por unos días debido al clima, mantener tantos elementos del horario normal como sea posible ayuda a los niños a sentirse seguros y mantener la previsibilidad.
- comunicarse con las familias sobre los cambios en las rutinas y alinear las transiciones cuando sea posible. También es importante considerar los cambios en el entorno familiar al apoyar a los niños en el cambio de rutinas. Por ejemplo, puede ser útil retrasar una transición para un niño que tiene un nuevo hermano en su familia o que se mudó recientemente a un nuevo hogar.

Historia de aprendizaje: “Ashan, de su proveedor de cuidado infantil en el hogar”

Una Historia de aprendizaje es una forma en que los educadores infantiles pueden observar, documentar y luego compartir sus reflexiones con un niño y su familia. Una Historia de aprendizaje incluye documentación de una observación, que a menudo incluye fotos de lo que un educador infantil o un miembro de la familia ha visto hacer a un niño o niños en un entorno de aprendizaje y cuidado infantil o en el hogar. En una Historia de aprendizaje, el adulto agrega su interpretación de las competencias y disposiciones del niño hacia el aprendizaje, como la forma en que un niño se adapta a un cambio en las rutinas. La siguiente Historia de aprendizaje ilustra cómo el educador infantil de Ashan, de 6 meses, apoya su transición a comer alimentos sólidos.

Querido Ashan,

Hoy comenzamos a explorar juntos los alimentos sólidos por primera vez. Te he visto participar cada vez más con tu biberón, agarrándolo, sosteniéndolo y entregándomelo cuando terminas. He estado hablando con tu mamá sobre cuándo estarás listo para comenzar a comer alimentos sólidos. Ella dice que has estado observando atentamente a todos en la familia cuando están comiendo y que ha comenzado a darte pequeños bocados de papas blandas y lentejas cocidas. Decidimos que esos también serían buenos alimentos para que comieses aquí, así que tu mamá trajo algunos para que los probaras aquí conmigo. Decidimos ofrecértelos después de la hora de la siesta, cuando los niños mayores regresaran de la escuela, ya que estaban emocionados de ver cómo responderías a tu primera comida.

Amani, a quien le gusta ayudarte con tu biberón, preguntó si él también podía ayudarte con tu comida. Como hemos observado que recoges muchas cosas y te las llevas a la boca, decidimos poner algunos trozos pequeños de papa blanda en tu bandeja para que puedas recogerlos tú mismo. También pusimos unas lentejas blandas en un tazón pequeño y obtuvimos dos cucharas para que pudieras sostener una tú mismo. Después de que Amani se lavó las manos, te lavamos las manos y te ayudamos a sentarte en tu pequeña silla en la mesa. Amani te ayudó con el babero y te dijo que tu mamá te había hecho papas y lentejas para que las comieras en casa de Erma. Tan pronto como te sentaste, comenzaste a alcanzar los trozos de papa. Los tocaste con un dedo y luego agarraste un trozo con todo el puño y te lo llevaste a la boca. Cuando te llevaste un poco a la boca, hiciste un pequeño sonido de “mmm”, sonreíste y palmeaste la mesa. Te llevaste otro trozo a la boca y lo dejaste caer. Lo intentaste de nuevo, y metiste más en la boca. Amani estaba ansioso por alimentarte con lentejas, así que te ofreció la cucharita con lentejas encima. Estabas emocionado y tocaste la cuchara con la mano. Las lentejas se derramaron, y Amani se rió y te ofreció otro bocado. ¡Él te mostró la cuchara con las lentejas, y luego abriste la boca y te las comiste! Pronto, comenzaste a agarrar la cuchara con la que Amani te daba de comer, y te ofrecí una cuchara propia para que la sostuvieras. La metiste en las

lentejas y te la llevaste a la boca entre los bocados que te daba Amani.

Todos tus amigos estaban muy emocionados por ti, y Jalliyah corrió a buscar la cámara para poder tomar algunas fotos y mostrárselas a tu familia.

Ashan, comiste por primera vez en mi casa como haces la mayoría de las actividades nuevas. Tienes curiosidad, interés y ganas de hacer cosas por ti mismo. Al igual que comenzaste a sostener tu propio biberón cuando tenías unos meses, tomaste tu propia cuchara de inmediato. Tu curiosidad por explorar el mundo y persistir incluso cuando las cosas son difíciles de hacer te permite desarrollar tantas habilidades, como sostener una cuchara y tu biberón, recoger cosas para llevarte a la boca y comunicar tu emoción con sonrisas y sonidos. Estás tan interesado y comprometido con las personas que te rodean que has desarrollado una relación especial con cada uno de los niños de nuestro grupo, y todos están entusiasmados con cada uno de tus nuevos desarrollos.

Estamos muy contentos de que estés con nosotros,

Tu educadora infantil,

Erma

Área de práctica

Personalización de las rutinas para satisfacer las necesidades de cada niño

La personalización de las rutinas de bebés y niños pequeños en el cuidado infantil en grupo ayuda a satisfacer las preferencias, las fortalezas y las necesidades individuales y grupales. La personalización de las rutinas favorece el aprendizaje y el desarrollo de los bebés y los niños pequeños. El objetivo de la personalización es responder a los intereses, las fortalezas y las necesidades de cada niño mientras que se establece una rutina predecible y regular (Gillespie y Petersen, 2012). La personalización es un proceso continuo que depende de las observaciones de los educadores infantiles, la comunicación con las familias y la comprensión del desarrollo infantil.

La personalización de las rutinas de bebés y niños pequeños en el cuidado infantil en grupo ayuda a satisfacer las preferencias, las fortalezas y las necesidades individuales y grupales.

Práctica

Responder al desarrollo de habilidades de los niños y a los cambios de intereses y necesidades

Durante los primeros 3 años, las necesidades y habilidades de los niños cambian rápidamente y, a medida que cambian sus necesidades y habilidades, también lo hacen las rutinas para cuidar de ellos. Por ejemplo, los niños pueden mostrar signos de que están preparados para hacer solos algunas rutinas para las que antes necesitaban ayuda. Planificar un ajuste en una rutina puede incluir dar más tiempo a los niños para que aprendan los pasos de una rutina. Planificar un ajuste también puede implicar comunicarse con las familias sobre cómo cambiar aspectos de las rutinas para que los niños practiquen más por sí mismos, si éste es un objetivo compartido por la familia. A continuación, se exponen algunas consideraciones para apoyar el desarrollo de las capacidades de los niños y la evolución de sus intereses y necesidades:

- observar y documentar el desarrollo de habilidades de los niños y planificar cambios que los ayuden a desarrollar sus habilidades. Por ejemplo, un niño puede mostrar señales de que está listo para comenzar a dar algunos pasos para lavarse las manos por su cuenta, ya que demuestra iniciativa acercándose a un fregadero cuando escucha “es hora de lavarse las manos”, o puede buscar jabón por su cuenta mientras practica habilidades motrices mientras usa un taburete.
- poner suministros a su alcance de manera segura y ayudar a un niño a aprender a usar nuevas herramientas para apoyar la iniciativa de los niños. Los educadores infantiles observan y documentan lo que el niño ya puede hacer, reflexionan y planean cómo ayudarlos. Al personalizar la rutina, un educador infantil puede observar que una niña puede necesitar más apoyo físico u otro puede necesitar algunas señales visuales.
- coordinar con las familias cuando un niño puede estar listo para una mayor autonomía durante las rutinas. Por ejemplo, una educadora infantil puede explorar con las familias qué tipo de ropa podría facilitar que el niño se baje la ropa por sí solo cuando está aprendiendo a usar el baño o qué tipo de alimentos ofrecerle a una niña que está pasando de una dieta líquida a más sólidos.
- incluir el movimiento como parte de las transiciones entre rutinas para los niños que pueden beneficiarse de los movimientos activos. Por ejemplo, a algunos niños de 2 y 3 años les puede resultar útil bailar y sacar energía antes de entrar o acostarse a dormir la siesta. Un bebé de 4 meses puede necesitar mimos adicionales mientras se acuesta para tomar una siesta. Los niños pueden aprender a regular sus emociones y comportamientos cuando se les apoya para que sean conscientes de sus sentimientos y se les brindan oportunidades para expresar esos sentimientos.
- ajustar las rutinas en función de los cambios en los hábitos de sueño de los niños. A medida que los niños hacen la transición de más de una siesta a una sola siesta, es importante observar cómo se las arreglan durante el día. Es posible que algunos niños aún necesiten un momento tranquilo para relajarse durante el tiempo en que dormían la siesta anteriormente; por ejemplo, un niño de 18 meses puede participar en una actividad tranquila, como escuchar a un adulto leer un cuento, y un niño de 6 meses puede querer que lo mezan y le canten.
- observar cómo los niños están aprendiendo nuevas habilidades. Permitir que los niños prueben nuevas habilidades fomenta su compromiso y perseverancia con una rutina. Los educadores infantiles reflexionan sobre la observación y la documentación para identificar los tipos de apoyo que los diferentes niños pueden necesitar para aprender una nueva habilidad. Por ejemplo, cuando una niña de 36 meses está aprendiendo a ponerse la chaqueta antes de salir al aire libre, puede seguir intentándolo cuando se le da ánimos. Es importante planificar el tiempo suficiente para cada transición cuando los niños estén aprendiendo a vestirse solos para que tengan suficiente tiempo para varios intentos.



De la investigación a la práctica

Las rutinas y niños que han sufrido traumas

Las rutinas pueden suponer un reto para los niños que han sufrido un trauma. Establecer y apoyar a los niños usando rutinas puede ayudar a desarrollar un sentido de previsibilidad y seguridad. Los eventos traumáticos para bebés y niños pequeños pueden incluir abuso y negligencia, violencia doméstica o separación de un padre (Bartlett & Smith, 2019; Fraser et al., 2019). Una perspectiva basada en la información sobre el trauma en el entorno de aprendizaje y cuidado infantil puede ayudar a amortiguar algunos de los efectos del trauma temprano (Bartlett & Smith, 2019). El cuidado sensible a los efectos del trauma incluye estrategias para apoyar al niño, la familia y los educadores infantiles para desarrollar relaciones sólidas, positivas y **receptivas**, así como una sensación de seguridad (Red de consulta sobre salud mental en la primera infancia, 2025; Nicholson et al., 2023). Por ejemplo, algunas estrategias incluyen reconocer el trauma y responder ajustando el entorno del niño y la forma en que un educador infantil interactúa con el niño para apoyar la recuperación del niño ante el trauma.

Consulte el capítulo “Planificación para apoyar el aprendizaje y el desarrollo del bebé y el niño pequeño” y el capítulo “Relaciones e interacciones” de este recurso para obtener más información sobre las prácticas informadas sobre el trauma.

Práctica

Apoyar a los niños con discapacidades o retrasos del desarrollo a través de rutinas

Es importante apoyar el compromiso y la participación en las rutinas de todos los niños. Los apoyos adicionales pueden ayudar a los niños con una discapacidad, un retraso del desarrollo u otras necesidades individuales para que puedan participar plenamente en las rutinas a su manera. A continuación, se presentan algunas consideraciones para apoyar a los niños de todas las capacidades en las rutinas:

- compartir el progreso hacia las metas con las familias y trabajar de manera colaborativa para obtener sus opiniones sobre estrategias que puedan respaldar la plena participación de los niños en las rutinas. Las rutinas ofrecen muchas oportunidades para establecer metas y trabajar en ellas en colaboración con las familias. Por ejemplo, los educadores infantiles y las familias pueden seguir una estrategia similar para ayudar a un niño a aprender a ponerse su propia chaqueta.
 - planificar el tiempo para reunirse con las familias para hablar sobre preocupaciones del desarrollo o incidentes importantes cuando sea necesario para evitar conversaciones apresuradas que interfieran con las rutinas de la hora de llegada o de recogida. Las familias también pueden sentirse más cómodas teniendo estas conversaciones en un entorno privado.
- También puede ser útil consultar con recursos y especialistas en intervención temprana y compartir información con las familias para encontrar formas de apoyar a los niños a través de rutinas. (Para obtener más información, consulte: *Inclusion Works!*, 2025.)
- usar apoyos o ajustes adicionales para apoyar la participación plena de los niños en las rutinas. Se hacen ajustes a las rutinas para garantizar la participación del niño en las rutinas. Los apoyos o ajustes adicionales también pueden alinearse con un Plan de Servicios Individualizados para la Familia, si una familia tiene uno. Una niña con una discapacidad de motricidad fina puede usar agarres adaptativos para los utensilios para participar en las comidas. Es importante alentar la **persistencia** y la iniciativa de la niña al usar estas herramientas para participar en rutinas que la niña disfrute.

Ejemplo de la práctica

Nolan persiste a la hora de comer

La Srta. Ana es educadora infantil en un salón para niños pequeños en un centro de cuidado infantil. Ha observado a Nolan, un niño de 22 meses que tiene una discapacidad motora, mientras comienza a usar sus utensilios adaptativos (utensilios con correas de sujeción) para comer durante la hora de la comida. Los utensilios adaptativos que usa Nolan tienen asas gruesas y en bucle que le permiten agarrar los utensilios más fácilmente para recoger y llevarse comida a la boca. La Srta. Ana, la familia de Nolan y la terapeuta ocupacional de Nolan trabajan en estrecha colaboración mientras le presentan nuevos equipos adaptativos a Nolan.

La Srta. Ana notó que, al igual que otros niños, Nolan tiene problemas para recoger alimentos resbaladizos con su cuchara adaptable. Durante una comida al estilo familiar, Nolan intenta repetidamente tomar melocotones con sus utensilios adaptativos. Expresa frustración cuando el plato con sus melocotones cae al suelo. La Srta. Ana habla con su coeducadora infantil sobre cómo pueden ayudar a Nolan a sobrellevar sus frustraciones a la hora de comer. Hablan sobre formas de reconocer sus sentimientos en el momento. Se les ocurre un plan para validar sus sentimientos identificando su frustración y por qué se siente frustrado antes de ofrecerle ayuda u opciones, por ejemplo, dándole una opción de alimentos más fáciles de recoger.

La Srta. Ana también le pregunta a la familia de Nolan si puede comunicarse con su terapeuta ocupacional para analizar cómo pueden facilitar las comidas para que Nolan pueda continuar practicando usar su utensilio adaptable. La terapeuta ocupacional sugiere que consideren la textura de los alimentos que se le ofrecen a Nolan y que usen tazones para ciertos alimentos y platos para otros.

Para la próxima hora de comer del día, la Srta. Ana cambia un plato por un tazón. La Srta. Ana observa cómo Nolan maniobra el tazón y, después de algunos intentos, puede sacar la comida con su cuchara adaptable. Reconocieron el logro de Nolan: “¡Guau, Nolan! ¡Lo hiciste!”. Nolan los mira, sonrío y dice: “¡Rico!”.

Preguntas para reflexionar

Piense en las siguientes preguntas solo o con una colega:

1. ¿Qué le ha llamado la atención a Ud. de los continuos esfuerzos de Nolan por aprender a utilizar su utensilio adaptable?
2. ¿De qué otras formas podría la Srta. Ana ayudar a Nolan a superar sus frustraciones?
3. Pensando en su propia práctica, cuando un niño tiene una discapacidad, ¿cómo se pone en contacto con la familia para aprender más sobre cómo apoyar a su hijo?

Área de práctica

Estimulación de la participación activa de los bebés y niños pequeños en las rutinas

A los niños les encanta que se les incluya. En lugar de pensar en las rutinas como algo que les ocurre a los niños, considere cómo las rutinas pueden ser actividades que se hacen con los niños. Animar a los niños a participar activamente en las rutinas les da un sentimiento de confianza en sus capacidades y logros en desarrollo (Laurin et al., 2021). Al observar y reflexionar sobre las habilidades e intereses de los niños, los educadores infantiles planean oportunidades para que los niños participen en rutinas que sean significativas y estén a un nivel de desarrollo apropiado. A medida que los niños crecen en sus destrezas, habilidades y conocimientos, los educadores infantiles planifican nuevas formas de seguir apoyando el crecimiento de los niños.



Práctica

Brindar oportunidades para que los niños participen en rutinas

Hay muchas maneras de que los bebés y los niños pequeños participen y se involucren en las rutinas y desarrollen un sentido de agencia. Cuando tienen la oportunidad de participar activamente en las rutinas, desarrollan diversas habilidades. Por ejemplo, desarrollan la motricidad fina y gruesa, aprenden a tomar la iniciativa, experimentan la relación **causa y efecto**, aprenden a través de la **imitación** y cooperan con más facilidad. Estos son algunos consejos para animar a los niños a participar en las rutinas:

- observe la curiosidad y el interés de los niños durante las rutinas y reflexionar preguntándose: “¿Cómo puedo involucrar al niño en función de lo que le interesa y puede hacer?”. Es posible que note que un bebé de 5 meses está tratando de golpear sus pies cuando le cambia el pañal y trata de involucrarlos diciéndoles en voz alta: “¡Te estás agarrando los pies! Tratemos de pasarlos por el pañal” mientras guía sus piernas a través del pañal.
- proporcionar el **andamiaje** para que un niño pueda realizar partes de las rutinas por su cuenta. Esto puede ser al modelar o mostrar cómo se hace una parte de una rutina para alentar a los niños a imitar esas acciones. Una niña puede imitar a un educador infantil tratando de usar un utensilio de la misma manera para comer durante las comidas. La niña también puede agarrar una escoba de juguete para ayudar a barrer después de las comidas, ya que ha observado a su educador infantil barrer los alimentos del piso después de las comidas. Un entorno donde las cosas sean fácilmente accesibles para los niños los alentará a tomar la iniciativa de usarlas cuando estén listas.
- dar al niño la oportunidad de participar haciéndole preguntas, por ejemplo, preguntándole si quiere su biberón o que se ponga protector solar primero o preguntándole si le gustaría ayudar a lavar las mesas para el almuerzo o servir su propia comida. Cuando se le pregunta qué viene después cambiarle el pañal, una niña de 12 meses puede responder señalando toallitas húmedas durante una rutina de cambio de pañal.
- hacer peticiones sencillas ayuda a los niños a participar. Por ejemplo, “Es hora de usar protector solar. ¿Puedo ver tu brazo izquierdo? ¡Este es tu brazo izquierdo! Extiéndelo, así”, o “Papá trajo más pañales hoy. ¿Puedes ponerlos en la cesta que está detrás de ti?” El uso del lenguaje espacial para ayudar a los niños a participar en las rutinas respalda su comprensión de cómo se mueven sus cuerpos y cómo encajan las cosas en el espacio.



Conexiones con el desarrollo perceptual y motor

- Las rutinas ofrecen oportunidades para que los niños exploren diferentes texturas, sonidos y vistas, como sentir el agua y el jabón al lavarse las manos o probar diferentes alimentos durante las comidas.
- Muchas rutinas apoyan el aprendizaje de diversas habilidades motoras, como sostener un biberón o quitarse y ponerse la ropa. Los educadores infantiles pueden planificar el apoyo a la práctica de las habilidades de motricidad finas y gruesas de los niños al programar tiempo extra cuando los niños están aprendiendo por primera vez una habilidad y esperar a ofrecer ayuda hasta que el niño la pida o muestre signos de que ha terminado de intentarlo. Por ejemplo, una niña de 6 meses puede intentar agarrar su propio biberón para beber de él.
- Las rutinas ofrecen a los niños momentos constantes y seguros para practicar nuevas habilidades perceptuales y motores. Por ejemplo, disponer de un tiempo constante para jugar al aire libre entre las rutinas sirve para que un bebé de 8 meses explore diferentes texturas, como el césped, y escuche sonidos como el cantar de los pájaros o el rebote de una pelota. Jugar al aire libre también puede animar a una niña de 2 años a practicar nuevas habilidades motores, como desplazarse de un lugar a otro, trepar, saltar o deslizarse.



Práctica

Saber cuándo los niños pueden estar listos para practicar una nueva habilidad y cuándo pueden necesitar más tiempo antes de probar una nueva habilidad

Los niños se desarrollan a su propio ritmo, por lo que es importante que practiquen nuevas habilidades en rutinas que se ajusten a su propia cronología. A continuación, se ofrecen algunos consejos para identificar cuándo un niño puede estar preparado para una nueva habilidad o cuándo puede necesitar más tiempo antes de probar una nueva habilidad:

- documentar el progreso de los niños hacia nuevas habilidades y reflexionar sobre formas de ampliar sus habilidades para ayudar a identificar la preparación de los niños. Por ejemplo, se necesita mucha coordinación para que los niños se enjabonen las manos bajo agua corriente. Un niño puede necesitar ayuda para hacer esto hasta que pueda hacerlo por su cuenta. Los educadores infantiles pueden alentar a los niños a hacer otras partes de la rutina de las que son capaces, como agarrar una toalla de papel o cerrar el grifo. Al documentar y reflexionar sobre el progreso de los niños, los educadores infantiles pueden pensar en formas de ayudar a los niños a desarrollar sus habilidades. Los educadores infantiles también pueden determinar cuánta ayuda puede necesitar un niño.
- notar y adaptarse a las **diferencias individuales**. Un niño que está listo para una nueva habilidad puede afirmarse a sí mismo y tomar la iniciativa alcanzando algo o siendo inflexible y persistente en intentar algo por su cuenta. Por el contrario, si necesitan más tiempo, pueden expresar angustia durante una rutina. Al observar el nivel de iniciativa o angustia de un niño, los educadores infantiles identifican pasos adicionales en la rutina para ayudarle a alcanzar sus metas.
- alentar a los niños a trabajar hacia nuevas habilidades. Por ejemplo, un educadora infantil puede invitar a una niña de 28 meses a ayudar a repartir servilletas a cada uno de sus amigos durante una comida al estilo familiar y puede invitar a un niño de 1 año a sostener su propia cuchara o vaso durante la hora de comer.
- tener paciencia, ya que los bebés y los niños pequeños necesitan tiempo para practicar nuevas habilidades. Practicar nuevas habilidades es una oportunidad para que los bebés y niños pequeños persistan a través de los desafíos y aprendan a manejar sus comportamientos e impulsos para que puedan colaborar con otros durante las actividades.

Ejemplo de la práctica

Jacob está listo para ir al baño

La Sra. Hadid está preparando a los niños para la hora de la siesta en su cuidado infantil en el hogar. Antes de la hora de la siesta, algunos niños usan el baño y a otros les cambia el pañal. La Sra. Hadid ha observado que Jacob, que tiene 28 meses, se ha interesado por el baño, ya que presta atención a lo que hacen los niños mayores. También ha comenzado a decirle cuando su pañal está sucio. La Sra. Hadid le menciona estos nuevos comportamientos a la familia de Jacob y le pregunta si él también le ha estado diciendo a su familia cuándo está listo para un pañal limpio. La familia de Jacob confirma que también ha estado haciendo esto en casa. La Sra. Hadid también comparte con ellos que Jacob puede estar listo para comenzar a tratar de aprender a usar el baño. La familia de Jacob está de acuerdo con la idea de ofrecer oportunidades para que Jacob aprenda esta nueva habilidad. La Sra. Hadid y la familia de Jacob hablan sobre formas de alentar la nueva curiosidad de Jacob por el baño, y hacen planes juntos para continuar alentando la curiosidad de Jacob al comenzar a presentarle cómo orinar en el baño.

Al día siguiente, la Sra. Hadid le pregunta a Jacob: “¿Quieres intentar sentarte en el inodoro hoy?”. Jacob corre al baño. La Sra. Hadid dice: “Primero debes bajarte los pantalones”. Jacob se baja los pantalones por completo.

Ella dice: “Ahora te quitaré el pañal”. Luego ella lo ayuda a sentarse en el inodoro. Ella le recuerda: “Asegúrate de que tu orina caiga dentro del inodoro”.

Cuando Jacob orina, la Sra. Hadid dice: “¿Escuchas ese sonido? ¡Orinaste en el inodoro!”.

“¡Guau!”. Jacob responde: “¡Lo hice!”.

La Sra. Hadid le pone un pañal limpio a Jacob. Luego pregunta: “¿Te gustaría subirte los pantalones?”. Jacob los sube hasta la mitad y luego dice: “Ayuda”. La Sra. Hadid ayuda a Jacob a subirse los pantalones por completo y van a lavarse las manos los dos juntos.

Preguntas para reflexionar

Piense en las siguientes preguntas solo o con un colega:

1. Pensando en su propia práctica, ¿qué señales podría buscar para saber si un niño está preparado para ir al baño?
2. ¿Cómo podría iniciar una conversación con una familia para que su hijo aprenda a ir al baño antes de comunicarle el interés del niño por ir al baño?
3. ¿Qué es lo que más le ha llamado la atención de la Sra. Hadid a la hora de utilizar el baño para que Jacob practique sus habilidades motrices?

Área de práctica

Comunicación con los bebés y niños pequeños durante las rutinas

Las rutinas ofrecen oportunidades cotidianas para comunicarse con los niños y favorecen su aprendizaje del lenguaje (Tamis-LeMonda y Masek, 2023). Comunicarse con los bebés y los niños pequeños durante los cuidados rutinarios también les ayuda a participar en las rutinas. Señalar las cosas clave en las rutinas también ayuda a los bebés y niños pequeños a darse cuenta de las acciones regulares y asociarlas con palabras. Los educadores infantiles observan y reflexionan sobre su lenguaje y su tono al interactuar con los niños durante las rutinas y sobre cómo responden los niños al lenguaje y al tono utilizados. Un educador infantil puede preguntarse: “¿El niño está tranquilo y atento mientras le hablo?” o “¿Me está mirando e intenta balbucearme como respuesta?”. Esta información es útil para ajustar la forma en que el educador infantil interactúa con el niño para fomentar su participación en la rutina.



Conexiones con el desarrollo del lenguaje

- Utilizar un lenguaje constante para nombrar las cosas que le rodean durante las rutinas y hablar de sus acciones durante las rutinas favorece el desarrollo del vocabulario.
- En el caso de los niños cuya lengua del hogar es diferente de la que se utiliza en el entorno de aprendizaje y cuidado infantil, los educadores infantiles pueden aprender algunas palabras en la lengua del hogar de los niños para ayudarles a entender las rutinas mientras aprenden una nueva lengua.
- Incorporar juegos con los dedos, canciones y rimas a las rutinas favorece el desarrollo de la **lectoescritura** temprana. Los cuentos, las canciones y las rimas también son una oportunidad para presentar la lengua del hogar de los niños en el entorno del cuidado.
- Las rutinas de cuidado, como dar el biberón, comer, cambiar los pañales y lavarse las manos, pueden aprovecharse para entablar conversaciones individuales. Para fomentar estas conversaciones, responda a los sonidos, palabras y gestos de los niños.
- Participar en la comunicación recíproca durante las rutinas de cuidado ayuda a los niños a practicar la toma de turnos mientras utilizan sus habilidades de comunicación emergentes. Por ejemplo, mientras una educadora infantil prepara un biberón para una bebé de 7 meses, puede decir: “*I have your milk!*” (¡Tengo tu leche!) mientras sostiene el biberón de leche delante de la bebé. La bebé balbucea: “Babababa”, y la educadora dice: “*Yes, I have your ba ba ba bottle. Are you ready for some milk?*” (Sí, tengo tu b-b-bbiberón. ¿Estás lista para tomar leche?). La bebé balbucea. La educadora infantil responde: “*You are ready! Okay! Here you go.*” (¡Estás lista! Muy bien. Aquí tienes”).

Práctica

Describir lo que está haciendo y lo que está experimentando el niño

Hablar sobre cosas y experiencias concretas que están sucediendo en el momento apoya el aprendizaje y la participación lingüística. Hablar durante una rutina de cuidados puede sonar un poco como un locutor que describe todo jugada por jugada en un evento deportivo, ya que el educador infantil explica paso a paso lo que está sucediendo. Es importante dar un paso a la vez, ya que demasiada información a la vez puede ser abrumadora y difícil de seguir. Por ejemplo, cuando una educadora infantil describe cómo ponerse protector solar antes de salir al aire libre paso a paso, un niño tiene la oportunidad de aprender un lenguaje complejo, como “Ahora te echaré protector solar en el brazo”. Una vez que el niño tenga protector solar en el brazo, la educadora infantil puede comenzar a describir el siguiente paso. A continuación, se presentan algunas ideas sobre el lenguaje que se debe usar al describir eventos en rutinas:

- explicar lo que está a punto de suceder o está sucediendo en lugar de lo que acaba de suceder. Esto permite que los niños aprendan a predecir eventos y anticipen cada vez más lo que ocurrirá. Usar un lenguaje predecible también puede ayudar a comprender las transiciones y brindar seguridad emocional durante rutinas más desafiantes, como la hora de la siesta.
- usar algunas palabras clave en la lengua del hogar de un niño, si la lengua del hogar del niño es diferente de la lengua utilizada en el entorno de cuidado, mientras describe una experiencia en la lengua del educador infantil para apoyar la comprensión y el aprendizaje. Por ejemplo, una educadora infantil podría decirle a una bebé de 6 meses: “*You seem like you want more milk, leche?*” (Parece que quieres más leche). Luego, la educadora infantil sostiene el biberón para mostrar que está vacío antes de decir: “*No more milk, no more leche. I have to go get more.*” (No más leche, no más leche. Tengo que ir a buscar más). Integrar la lengua del hogar de los niños en las rutinas de cuidado apoya el desarrollo de la identidad y el sentido de confianza del niño.
- señalar transiciones con canciones o describir la actividad en la que participan los niños. Los niños pueden participar en la melodía incluso antes de aprender las palabras. O pueden cantar una palabra clave en el momento adecuado o repetir una frase en una canción. Por ejemplo, un educador infantil podría cantar una canción que habla sobre lavarse las manos para ayudar a los niños a saber cuánto tiempo deben lavarse las manos o una canción de limpieza cuando todo el grupo está limpiando. A medida que los niños aprenden melodías, están involucrando su memoria de trabajo. De manera similar, las rimas ayudan a los niños a aprender sobre las formas en que las palabras están formadas por sonidos separados.
- usar lenguaje descriptivo en el momento y repetir palabras a menudo para apoyar el desarrollo del vocabulario. Por ejemplo, durante una comida, decir: “¿Quieres tu vaso azul? Aquí está tu vaso. Mira, tu vaso es el azul”, o “Ese es mi tenedor grande. Tú tienes tu tenedor pequeño”.
- compartir los logros de bebés y niños pequeños como una forma de responder

durante las rutinas. Una niña de 32 meses puede haberse bajado la ropa antes de cambiarse el pañal, o un bebé de 5 meses puede haber sostenido su propio biberón por primera vez. Mientras la educadora infantil anima al niño “¡Estás sosteniendo tu biberón!”, el niño puede sentir alegría y orgullo por sus logros. Al reconocer y celebrar una nueva habilidad, es importante usar un lenguaje descriptivo en lugar de elogios. Esto permite que la niña se sienta visto. Por ejemplo, decir: “¡Me di cuenta de que sacaste tu propia ropa hoy!” en lugar de “¡Buen trabajo!”.

- proporcionar declaraciones claras y simples para apoyar a los niños a medida que se preparan durante una transición. Por ejemplo, cuando un niño está pasando de jugar a cambiarse el pañal y no tiene otra opción, una educadora infantil puede usar una declaración como “Es hora de cambiar el pañal”. Si se necesita una opción, una educadora infantil puede preguntar, por ejemplo, “¿Te gustaría caminar al baño o te gustaría que te lleve?” o “¿Quieres sacar tu propio pañal del cubículo, o lo hago yo?”.



Ejemplo de la práctica

El cambio de pañal de Zuri

La Srta. Luisa, educadora infantil en un salón de bebés en un centro de cuidado infantil, ha observado que Zuri, de 10 meses, está muy atenta cuando se le cambia el pañal. La Srta. Luisa usa esta rutina, que realizan varias veces al día, como una oportunidad para una interacción significativa. Después de colocar a Zuri en el cambiador, la Srta. Luisa sostiene el pañal limpio y pregunta: “¿Puedes sostener el pañal limpio por mí?”. Zuri agarra el pañal y balbucea en respuesta. La Srta. Luisa le dice: “Gracias. Voy a quitarte los pantalones ahora, y luego puedo quitarte ese pañal sucio. ¿Me ayudas?”. Zuri levanta las piernas para la Srta. Luisa. “¡Arriba, arriba, arriba!”, dice la Srta. Luisa mientras levanta las piernas de Zuri para deslizar el pañal sucio, y Zuri repite: “a-a-a”. La Srta. Luisa pregunta: “¿Recuerdas lo que viene después?”. La Srta. Luisa hace una pausa y luego dice: “Hora de colocar el pañal seco!”. Zuri mira el pañal que sostiene y luego a la Srta. Luisa. La Srta. Luisa toma suavemente el pañal y luego se lo ajusta a Zuri. “¡De acuerdo, Zuri, ahora solo falta ponerte los pantalones y listo!”. La Srta. Luisa le sube los pantalones a Zuri y luego repite: “¡Lista!”. Ella mira a Zuri, esperando su respuesta, y Zuri sonríe y balbucea.

Preguntas para reflexionar

Piense en las siguientes preguntas solo o con una colega:

1. ¿Qué le llamó la atención de la conversación entre la Srta. Luisa y Zuri?
2. Cuando piensa Ud. en cómo la Srta. Luisa inició la conversación con Zuri, ¿cómo podría iniciar conversaciones similares con los niños que cuida?
3. Pensando en su propia práctica, ¿de qué otra manera podría usar los momentos cuando cambia los pañales como una oportunidad para apoyar el desarrollo de Zuri?

Práctica

Ampliar el pensamiento y la comunicación de los niños durante las rutinas

Las rutinas constituyen gran parte del día y, por lo tanto, están llenas de oportunidades para interacciones enriquecedoras. Observe qué partes de una rutina les interesan a los niños y responda hablando sobre las cosas que les atraen. A continuación, se presentan ejemplos de formas de profundizar en los intereses de los niños y ampliar el pensamiento de los niños:

- observar a qué prestan atención los niños durante las rutinas y ampliar su aprendizaje dándoles oportunidades para desarrollar sus habilidades e intereses. Por ejemplo, un niño de 36 meses puede mostrar interés en usar una jarra pequeña para servirse agua. Un educador infantil puede darle al niño oportunidades para desarrollar esta habilidad durante el juego, por ejemplo, colocando jarras pequeñas en una mesa de agua. Un educador infantil también puede ofrecer una jarra a la hora de la merienda con una pequeña cantidad de agua al principio y ofrecer paños pequeños para que el niño pueda limpiar sus propios derrames. Con el apoyo apropiado para el desarrollo, el niño aprenderá a usar una jarra.
- participar en interacciones cálidas recíprocas y hablar sobre lo que está haciendo para apoyar el desarrollo del aprendizaje de la lengua de bebés y niños pequeños. Por ejemplo, los niños pueden aprender palabras como *más*, *vacío*, *suave*, *rápido*, *lento* o *dulce* durante una rutina a la hora de comer. Usar estas y otras palabras similares en conversaciones continuas con los niños es efectivo, por ejemplo, “¿Te gustaría más?” o “Se acabó. Tu vaso está vacío”.
- modelar y guiar a los niños a través de rutinas para apoyar su desarrollo de habilidades de motricidad fina y gruesa. Los niños practican **habilidades de motricidad fina** a medida que aprenden a enjabonarse y enjuagarse las manos, practican sosteniendo una cuchara o beben de un vaso.
- aprender conceptos como *abrir y cerrar* o *frío y caliente* durante las rutinas de lavado de manos para apoyar la comprensión de causa y efecto. Por ejemplo, los educadores infantiles pueden observar lo que entiende un niño de 18 meses y apoyar su aprendizaje ampliando la conversación con preguntas como “¿Se te ocurre algo más que sea frío?” o reforzando el aprendizaje preguntando: “¿Sientes lo fría que está el agua? Cuando gire esta perilla, se calentará”.
- considerar cómo presentar conceptos matemáticos en las rutinas diarias. Al cambiar un pañal, una educadora infantil puede modelar el conteo “Tienes dos pies. Contémoslos: ¡Uno, dos!” o hablar sobre el peso “Ese era un pañal pesado”. Durante la preparación para la hora de comer, un educador infantil le dice a un niño de 2 años: “Hoy tendremos cuatro niños en nuestra mesa. ¿Puedes ayudarme a traer las sillas? Podemos contarlos juntos”, o “¡Tú eres el primero en lavarse las manos!”. Conozca los intereses individuales de los niños y conéctese con esos intereses para presentar conceptos matemáticos durante las rutinas.

Práctica

Fomentar la comunicación recíproca durante las rutinas

Los niños entablan conversaciones incluso antes de hablar, como balbuceando, gesticulando, haciendo gorgoritos o sonriendo en respuesta a las palabras de un educador infantil. Una conversación con bebés y niños pequeños es una interacción recíproca. Los educadores infantiles promueven el lenguaje, la comunicación y el compromiso social al alentar múltiples rondas de toma de turnos conversacionales durante las rutinas. Esto puede parecer que el educador infantil dice algo y espera una respuesta, cuando responde al niño. También podría verse como repetir algo que un niño vocalizó mientras participa en imitaciones recíprocas. El uso del lenguaje durante las rutinas de cuidado apoya la construcción de relaciones. El cuidado de rutina es un momento en que una educadora infantil atiende individualmente a un niño o con un grupo pequeño de niños, lo que crea una oportunidad para conversar. Algunos ejemplos de conversaciones durante las rutinas incluyen:

- entablar una comunicación similar a una conversación con los bebés. Por ejemplo, observando el comportamiento de un bebé de 6 meses y respondiendo a expresiones faciales, vocalizaciones y gestos o haciendo preguntas a los niños sobre sus deseos y necesidades. Por ejemplo, una educadora infantil puede preguntarle a un bebé de 4 meses si todavía tiene hambre después de hacer una pausa para eructar o preguntarle a una niña de 18 meses si le gustaría más merienda o agua. Los niños pueden usar sonidos, movimientos o gestos para responder a sus preguntas. Un niño puede agarrar un biberón después de eructar o puede decir “más” si ha aprendido que cuando dice “más”, recibe más merienda.
- usar preguntas cuando haya una decisión que la niña pueda tomar para apoyar su iniciativa en desarrollo y su capacidad para manejar su comportamiento y sus impulsos. Por ejemplo, un niño de 20 meses podría elegir si quiere otra porción de queso o si quiere jugar en la caja de arena o columpiarse durante el juego al aire libre. Ofrecer opciones ayuda a los niños a expresar sus preferencias. Cuando los niños tienen opciones, también pueden manejar mejor sus comportamientos e impulsos porque las opciones les ayudan a sentirse en control.
- hacer **preguntas abiertas** a los niños durante las comidas. Las conversaciones durante las comidas pueden ser sobre la comida o sobre temas de interés para niños de 2 años. Por ejemplo, un grupo de niños mayores de 2 años podría hablar sobre sus animales favoritos durante el almuerzo.

El uso del lenguaje durante las rutinas de cuidado apoya la construcción de relaciones.

Conclusión

Este capítulo destaca cómo las rutinas no solo son importantes para satisfacer las necesidades básicas de los bebés y niños pequeños, sino que también ofrecen a los educadores infantiles oportunidades constantes todos los días para ayudar a los bebés y niños pequeños a interactuar, aprender, jugar y crecer. Las rutinas de cuidado, como cambiar pañales, alimentarse y dormir, brindan a los educadores infantiles momentos diarios para estar completamente presentes en sus interacciones cara a cara con bebés y niños pequeños. Especialmente durante los primeros meses de vida, las rutinas de cuidado ofrecen momentos para establecer conexiones que proporcionan una base para una relación amorosa entre un educador infantil y un bebé. Con el apoyo de una educadora infantil, los bebés y niños pequeños pueden aprender mucho durante las rutinas. Por ejemplo, los bebés y niños pequeños pueden aprender nuevas palabras y comprender conceptos como relaciones de causa y efecto y cantidades, practicar sus habilidades motrices, aprender a regular sus emociones y comportamientos y persistir frente a desafíos y contratiempos. A lo largo de este capítulo, los ejemplos prácticos han resaltado lo que puede suceder en un día típico con bebés y niños pequeños. Estos ejemplos prácticos destacan a un educador infantil y a un niño e ilustran los diversos aprendizajes que ocurren durante las rutinas. Las prácticas clave muestran cómo las rutinas pueden ser divertidas

y atractivas mientras que crean importantes oportunidades de aprendizaje.

Las rutinas simples, predecibles y regulares facilitan que los bebés y niños pequeños aprendan qué esperar durante las rutinas y durante el día. Por lo tanto, es crucial crear similitudes entre las rutinas del hogar del niño y las rutinas en el entorno de aprendizaje y cuidado infantil. Las rutinas ofrecen oportunidades para que los educadores infantiles observen y aprendan más sobre los bebés y niños pequeños que cuidan. Las prácticas presentadas en este capítulo enfatizan la importancia del ciclo de planificación, incluida la observación, documentación, reflexión y planificación e implementación. Cuando los educadores infantiles se toman el tiempo para darse cuenta de lo que el niño les está comunicando, cómo se sienten o qué nuevas habilidades está desarrollando el niño, los educadores infantiles pueden planificar cambios significativos en las rutinas del niño o cambios en la forma en que el educador infantil interactúa durante una rutina en particular. Este capítulo también subraya la importancia de establecer conexiones con las familias y aprender de las familias sobre sus rutinas en el hogar para ayudar a personalizar las rutinas de los niños en el entorno de aprendizaje y cuidado infantil. A su vez, esto ayuda a crear continuidad entre el entorno de aprendizaje y cuidado infantil y el entorno familiar.

Preguntas para reflexionar

Estas son algunas preguntas que le ayudarán a reflexionar como educador infantil sobre sus interacciones con bebés y niños pequeños:

- ¿Cómo se conecta con las familias en su entorno de aprendizaje y cuidado infantil sobre las rutinas?
- ¿Cómo puede incluir a bebés y niños pequeños como participantes activos durante las rutinas?
- ¿De qué manera hacer que las rutinas sean alegres y divertidas apoya el aprendizaje y el desarrollo?



Be sure seat legs are properly installed. Place child in the chair with one leg on each restraint around child's waist and fasten buckle. Pull the end of the strap to adjust for a secure, comfortable fit and to confirm that the tray is securely installed.

chair back and the tray to be sure the tray is installed securely.

To Remove the Tray:
The release mechanism is designed for single-handed use. To remove the tray, push the release button.

Capítulo 5: Entorno y materiales

Inicio

Los **bebés y los niños pequeños** aprenden y se desarrollan en muchos contextos. En este capítulo se analizan las consideraciones y prácticas clave para apoyar el aprendizaje y el desarrollo en el contexto del **entorno** y los **materiales** utilizados en **entornos de aprendizaje y cuidado infantil**.

El entorno y los materiales como contexto de aprendizaje y desarrollo

Un entorno de aprendizaje y cuidado rico sienta las bases para que los bebés y niños pequeños interactúen con otros niños y adultos, jueguen y exploren, participen en experiencias de aprendizaje y tomen parte en **rutinas**. Aquí, el término entorno se refiere a un espacio seguro y enriquecedor creado intencionadamente por un **educador infantil** para apoyar el aprendizaje y el desarrollo de los niños. El término materiales se refiere a los objetos y equipos del entorno de aprendizaje y cuidado. Los entornos de aprendizaje y cuidado planificados incluyen una variedad de materiales y espacios y son flexibles en función de las múltiples necesidades de cada entorno de cuidado único. Por ejemplo, los entornos y materiales pueden incluir un espacio abierto con rampas, un área acogedora para libros y cuentos, una mesa con sillas para las comidas y áreas de exploración de la naturaleza al aire libre, entre otros muchos espacios y materiales cotidianos.

El entorno de aprendizaje y cuidado ofrece un espacio seguro en el que los bebés y los niños pequeños juegan, exploran y desarrollan nuevas habilidades. Los educadores infantiles tienen que pensar en cómo adaptar el entorno y los materiales para que sigan siendo interesantes, accesibles y apropiados para el desarrollo del niño. La preparación de un entorno de aprendizaje y cuidado que se adapte a las fortalezas y las necesidades de los niños comienza con la elección de espacios y materiales que sean seguros para que los niños exploren (Evans, 2006; Ferguson et al., 2013). Tanto para el cuidado en el hogar como para el cuidado en centros, organizar el entorno y los materiales teniendo en cuenta la seguridad ayuda a proteger a los bebés y niños pequeños de daños físicos y favorece su desarrollo óptimo¹. Por ejemplo, proporcionar muebles resistentes (un sofá o una mesa) puede ayudar a los niños que están aprendiendo a levantarse o practicar **desplazar sujetándose**.

Los educadores infantiles desempeñan un papel importante a la hora de crear un entorno que invite y ofrezca oportunidades a los bebés y niños pequeños para que participen en interacciones

1 Para más información sobre la planificación y creación de entornos seguros, consulte la página web de [recursos del Departamento de Servicios Sociales de California sobre las leyes y regulaciones de cuidado y desarrollo infantil](https://www.cdss.ca.gov/inforesources/child-care-and-development/laws-and-regulations).
<https://www.cdss.ca.gov/inforesources/child-care-and-development/laws-and-regulations>

enriquecedoras con otros niños y adultos. Un entorno de aprendizaje que ofrezca a los niños oportunidades para moverse, les dé acceso a una variedad de materiales y áreas y fomente la interacción con objetos y personas favorece el aprendizaje y el desarrollo de los niños (Hoch et al., 2024; Hospodar et al., 2021; Maxwell, 2007). El entorno y los materiales de aprendizaje y cuidado de un niño son como un estudio para un artista o un laboratorio para un científico. Un entorno de aprendizaje y cuidado eficaz proporciona un equilibrio entre previsibilidad y novedad. Ofrecer una sensación de previsibilidad en la organización del espacio permite que los niños se sientan seguros, cómodos y confiados. Ofrecer áreas y materiales nuevos e interesantes con los que los niños puedan relacionarse puede despertar su curiosidad y provocar su pensamiento.

Cuando los educadores infantiles planifican el entorno teniendo en cuenta el aprendizaje y el desarrollo de los niños, éstos encuentran espacios en los que pueden utilizar libremente sus crecientes capacidades para moverse y explorar las propiedades de las cosas y su funcionamiento. Un entorno bien planificado puede ofrecer a los bebés y niños pequeños oportunidades y experiencias para adquirir nuevas habilidades y conocimientos. En un entorno así, los niños observan, investigan, experimentan y desarrollan relaciones significativas. Los bebés y los niños pequeños prosperan cuando tienen oportunidades de explorar y manipular materiales de diversas maneras, combinando la curiosidad con el aprendizaje.

El entorno y los materiales de aprendizaje y cuidado de un niño son como un estudio para un artista o un laboratorio para un científico.



Consideraciones clave sobre el entorno y los materiales de apoyo al aprendizaje y el desarrollo

El entorno y los materiales de aprendizaje y cuidado son importantes para el aprendizaje y el desarrollo de los niños en todos los dominios: Desarrollo social y emocional, Enfoques de aprendizaje, Desarrollo del lenguaje, Desarrollo cognitivo y **Desarrollo perceptual y motor**. Los educadores infantiles crean un entorno de aprendizaje y cuidado enriquecedor y propicio teniendo en cuenta lo siguiente:

- **Colaboración con las familias.** Los educadores infantiles colaboran con las familias para crear entornos de cuidado que reflejen las experiencias vividas por los bebés y niños pequeños con sus familias y en la comunidad (Buchanan y Buchanan, 2017; Iruka et al., 2022). Incluir materiales de la familia y la **cultura** del niño favorece el **sentido de pertenencia** y promueve el desarrollo positivo de la identidad. Un entorno y unos materiales que permitan a los niños establecer conexiones con sus propias experiencias vividas y las de los demás, sus familias y sus culturas sientan las bases de su desarrollo social y emocional. Los educadores infantiles pueden comunicarse con las familias sobre los materiales que son importantes para el niño o la familia y que el educador infantil podría utilizar en el entorno, como ropa con significado cultural, objetos para que los niños exploren o fotos de la familia para exponerlas a la altura de los ojos de los niños.
- **Enfoque en entornos y materiales divertidos y alegres.** El trabajo de los niños es el juego. El juego es natural y necesario para el aprendizaje y el desarrollo de los niños (Pellegrini et al., 2007). Así pues, el entorno de aprendizaje y cuidado debe invitar a todos los niños a jugar con alegría. Los niños se desarrollan mejor cuando pueden seguir su curiosidad y sus intereses y cuando sienten que controlan cómo exploran su entorno. Cuando el entorno de aprendizaje y cuidado es lúdico, los niños están más motivados para descubrir y explorar, se centran más y aprenden más profundamente (Australian Education Research Organisation, 2023; Yogman et al., 2018; Zosh et al., 2017).
- **Ser receptivo a la evolución de las fortalezas, las necesidades y los intereses de los niños.** El entorno y los materiales de aprendizaje y cuidado deben ser **receptivos** a la evolución de las fortalezas, las necesidades y los intereses de los bebés y los niños pequeños. Los niños siempre están aprendiendo y desarrollándose; sus intereses cambian, al igual que sus necesidades. Cuando los educadores infantiles piensan en el entorno de aprendizaje y cuidado como un espacio flexible que puede adaptarse para satisfacer los intereses cambiantes de los niños, estos mantienen la curiosidad y el interés (Berris y Miller, 2011).
- **Personalización del entorno y los materiales.** Los niños tienen **diferencias individuales** en cuanto a **tendencias temperamentales**, capacidades, intereses y experiencias que pueden influir en la forma en que interactúan con su entorno. Es importante que los educadores infantiles personalicen el entorno y los materiales para cada niño basándose en lo que han observado. Debido a que en muchos entornos de cuidado infantil hay niños de diferentes edades y capacidades, los educadores infantiles

a menudo deben hacer malabarismos para tener en cuenta las fortalezas y las necesidades de cada niño y, al mismo tiempo, garantizar que el entorno de cuidado sea accesible y agradable para todos (Asociación Nacional para la Educación de los Niños Pequeños [NAEYC, por sus siglas en inglés], 2020).

- **Incorporación del diseño inclusivo.** Las capacidades y necesidades de cada niño son únicas, y algunos niños se benefician de apoyos adicionales. El **diseño universal** para el aprendizaje (UDL, por sus siglas en inglés) es un marco que los educadores infantiles utilizan para apoyar la plena participación de cada niño en el

entorno de aprendizaje y cuidado (CAST, 2024). Un enfoque de UDL puede ser una parte importante para garantizar que el entorno ayude a todos los niños a prosperar. El marco del UDL ayuda a los educadores a crear materiales y entornos que tengan en cuenta la variabilidad del desarrollo de los niños y minimicen las barreras. Por ejemplo, disponer de áreas amplias y abiertas que permitan el movimiento y la locomoción beneficia a los bebés y niños pequeños que están aprendiendo a moverse gateando, caminando o utilizando apoyos adicionales como un dispositivo de movilidad o una andadora terapéutica para un niño con una discapacidad motriz.

Planificación del entorno y los materiales

El ciclo de planificación reflexiva que consiste en observar y documentar, estudiar e interpretar la documentación, y elaborar y aplicar planes permite a los educadores infantiles adaptar continuamente el entorno y los materiales para apoyar el aprendizaje y el desarrollo de los niños. Cuando los educadores infantiles observan a los niños, comprenden sus intereses, sus focos de exploración, sus fortalezas, sus necesidades y las habilidades que están desarrollando. La documentación permite a los educadores registrar sus observaciones para su posterior estudio y planificación. En cada etapa del ciclo, los educadores infantiles también reflexionan. Cuando los educadores infantiles observan a los niños en su entorno, pueden notar variaciones en la forma en que los niños practican las distintas habilidades o se relacionan con los materiales. Por ejemplo, una niña de 14 meses puede disfrutar pulsando los botones de un juguete musical para escuchar una canción y explorar ideas de causa y efecto, mientras que un niño de

28 meses puede utilizar el mismo objeto como parte de un juego dramático. Los educadores infantiles también pueden observar cómo los niños utilizan los materiales de maneras creativas e imaginativas que los adultos no habían previsto. Por ejemplo, un niño que ha empezado a lavarse las manos, bajo la supervisión de una educadora, puede explorar la relación causa y efecto abriendo y cerrando el grifo repetidamente.

Los educadores infantiles planifican ajustes en el entorno y los materiales a medida que observan cómo los niños, individualmente o en grupo, se relacionan con los espacios y objetos que tienen a su disposición. Mediante el estudio y la interpretación de sus observaciones, los educadores infantiles aprenden a planificar cambios en el entorno o en los materiales que inviten a los niños a seguir explorando una idea o desarrollando una habilidad. Por ejemplo, una educadora infantil puede observar que algunos bebés de su programa muestran interés por

ponerse de pie y decidir reorganizar el entorno para que los niños puedan agarrarse a muebles resistentes, como un sofá.

Al estudiar e interpretar su documentación, los educadores infantiles podrían preguntarse: ¿Qué materiales pueden ayudar a los niños a

desarrollar nuevos conceptos o habilidades? Cuando los educadores ponen en práctica sus planes y hacen cambios en el entorno de aprendizaje y cuidado, siguen observando, documentando y estudiando mientras participan en un ciclo de planificación continua.

Áreas de práctica

La información sobre el apoyo a la configuración del entorno y los materiales se organiza en cinco áreas de práctica. Cada una de ellas se organiza a su vez en prácticas específicas, acompañadas de explicaciones y ejemplos. La Tabla 3 ofrece una visión general de las prácticas que se abordan en este capítulo.



Tabla 3. Áreas de práctica del entorno y los materiales

Áreas de práctica	Prácticas
Colaboración con las familias en la organización del entorno y los materiales	Colaborar con las familias para promover un entorno y unos materiales culturalmente adecuados
Organización del entorno con áreas predecibles	Organizar el entorno para que los niños tengan espacio para jugar, explorar e interactuar con los demás Proporcionar experiencias de aprendizaje predecibles y rutinas que favorezcan el aprendizaje y el desarrollo de los niños en todos los dominios
Personalización del entorno y los materiales para adaptarlos a las fortalezas y las necesidades de cada niño	Ofrecer a los niños retos apropiados para apoyar sus conceptos o habilidades emergentes Proporcionar materiales y espacios que respondan a las fortalezas y las necesidades de los niños con discapacidades o retrasos del desarrollo
Suministro de una variedad de materiales que los niños puedan explorar	Proporcionar materiales que fomenten la exploración, la resolución de problemas y la creatividad Proporcionar materiales que permitan a los niños utilizar todos sus sentidos

Planificación y actualización del entorno y los materiales en función de los intereses de los niños

Planificar diariamente los materiales, las áreas y las experiencias de aprendizaje que los niños tienen a su disposición para explorar

Presentar materiales conocidos y nuevos juntos para favorecer un equilibrio entre previsibilidad y novedad

Proporcionar objetos que aprovechen los intereses de los niños

Área de práctica**Colaboración con las familias en la organización del entorno y los materiales**

Cada niño tiene su propia identidad y experiencias de vida. Los educadores organizan el entorno para apoyar y hacer visibles las diversas experiencias de vida de los niños en el contexto de sus familias, comunidades y culturas, lo que incluye el idioma, la raza, la identidad y la estructura familiar. Planificar y hablar con las familias cómo los educadores infantiles podrían establecer puntos de conexión con las prioridades familiares y las experiencias culturales del niño en el entorno de aprendizaje y cuidado apoya una sólida colaboración con las familias (Buchanan & Buchanan, 2017; Iruka et al., 2022; Pearson et al., 2019). Incorporar al entorno materiales que reflejen la familia y la comunidad de los bebés y los niños pequeños ayuda a los niños a desarrollar un **sentimiento de identidad y pertenencia** que favorece su crecimiento socioemocional. Configurar el entorno y los materiales de modo que destaquen los puntos en común y las conexiones con el entorno familiar también puede contribuir a que los niños desarrollen activamente habilidades tanto en el entorno familiar como en el entorno de aprendizaje y cuidado. Además, al invitar a las familias a cocrear los entornos infantiles en el espacio de aprendizaje y cuidado, los educadores infantiles fomentan continuamente un sentimiento de comunidad y pertenencia entre las familias. Al realizar la observación y la documentación para planificar el entorno y los materiales, los educadores infantiles pueden compartir la documentación con los familiares de los niños y reflexionar juntos sobre la documentación para comprender cómo aprenden y se desarrollan los niños al interactuar con el entorno y los materiales.



Conexiones con el desarrollo social y emocional

- La exposición de fotos, libros y otros objetos de las familias de los niños refuerza su sentimiento de pertenencia.
- Los materiales para el juego dramático que reflejan la cultura de los niños y la comunidad local pueden ayudar a reforzar la conexión de los niños con su identidad cultural y comunitaria; por ejemplo, colaborar con las familias para proporcionar envases de alimentos reciclados, limpios y seguros para los artículos que normalmente consumen en casa para que los educadores los incluyan con otros materiales para juegos de simulación.
- Los materiales relacionados con la comprensión y la expresión de las emociones (dibujos, libros, cuentos, canciones, marionetas, espejos) pueden ayudar a los niños a identificar y comunicar sus propias emociones y las de los demás.
- Los espacios del entorno en los que los niños pueden jugar y sentarse tranquilamente u otras áreas en las que pueden interactuar con compañeros y educadores permiten a los niños practicar la autorregulación, las habilidades socioemocionales y los comportamientos en una variedad de espacios y contextos.

Práctica

Colaborar con las familias para promover un entorno y unos materiales culturalmente pertinentes

Involucrar a las familias en el entorno de cuidado infantil e incluir sus diversas prácticas y tradiciones culturales refuerza la comunicación entre las familias y los educadores infantiles (Iruka et al., 2022). Trabajar en equipo con las familias para proporcionar objetos y materiales que reflejen los idiomas, las culturas, las identidades raciales y étnicas, las estructuras familiares y las comunidades de origen de los niños crea un entorno agradable para cada niño y refuerza su sentido de pertenencia. A continuación, se exponen algunos ejemplos de formas en que los educadores infantiles colaboran con las familias para incluir materiales diversos en el entorno:

- planificar oportunidades para que las familias hablen de materiales culturalmente significativos que quieran añadir al entorno. Los educadores infantiles invitan a las familias a compartir artículos del hogar y prendas de vestir que los bebés y niños pequeños puedan explorar y con los que puedan jugar.
- recorrer el entorno con las familias e invitarlas a reflexionar sobre dónde ven conexiones con las lenguas y prácticas culturales de sus propias familias y comunidades. Invitar a las familias a que opinen sobre cómo mejorar la representación de las lenguas y prácticas culturales familiares y comunitarias.
- colocar fotos de los niños y sus familias a poca altura en las paredes, de modo que los niños puedan verlas, para apoyar el sentimiento de pertenencia de los niños y las conexiones con sus familias. Esta práctica ayuda a los educadores infantiles y a los compañeros a comprender las diversas experiencias familiares que tienen los niños. Por ejemplo, la educadora infantil puede exponer una foto de la cara del padre cerca de la cuna para que una niña de 5 meses pueda mirarla mientras se duerme.
- incorporar y utilizar materiales como arte, música y libros de diversos autores y artistas, con diversas identidades que representen las de los niños, las familias y las comunidades. Incorporar materiales creados por personas de diversos orígenes y que las representen puede contribuir al sentimiento de identidad de los niños y ofrece la oportunidad de aprender sobre otras comunidades.

Trabajar en equipo con las familias para proporcionar objetos y materiales que reflejen los idiomas, las culturas, las identidades raciales y étnicas, las estructuras familiares y las comunidades de origen de los niños crea un entorno agradable para cada niño y refuerza su sentido de pertenencia.

- ofrecer las pertenencias y objetos especiales de consuelo de los niños en áreas designadas o durante determinados momentos del día, por ejemplo, al dejarlos. El acceso a estos artículos durante determinados momentos del día ayuda a mantenerlos seguros y crea previsibilidad para los niños. La comunicación con las familias acerca de esos artículos garantiza que las familias se sientan incluidas en parte del cuidado de su hijo, incluso cuando no están en el entorno de cuidado.
- incorporar los idiomas del hogar de los niños al entorno de cuidado. Los educadores infantiles invitan a las familias a compartir libros, relatos orales, material impreso, canciones y rimas con los niños en el entorno de cuidado infantil. Las familias también pueden compartir grabaciones de sí mismas como alternativa. Los educadores infantiles incorporan estas grabaciones como parte de las experiencias de juego supervisadas, lo que ayuda a conectar aún más a las familias de los niños con el entorno de cuidado temprano. Proporcionar acceso a materiales y experiencias en el idioma del hogar del niño favorece el desarrollo de su identidad y de la lengua. Esta práctica también ayuda a los niños a mantener una conexión con su cultura y su comunidad (Castro et al., 2011).
- mostrar una representación visual de los idiomas del hogar de las familias para promover un entorno agradable. Invitar a las familias a aportar ejemplos de su idioma en el entorno. Por ejemplo, las familias podrían escribir un saludo en su lengua del hogar para exponerlo cerca de la entrada del entorno de aprendizaje y cuidado infantil.



Ejemplo de la práctica

Thomas trae un juguete de casa

A la hora de la llegada en el centro de cuidado, La Srta. Naiomi ha observado que últimamente Thomas, de 20 meses, se disgusta cuando su abuela se va. Tiende a abrazarse a ella y a llorar, y tiene poco interés en pasar al juego o a las interacciones en grupo. En las últimas semanas, la Srta. Naiomi ha intentado de varias maneras que la transición sea menos inquietante para Thomas, pero él sigue sin querer que su abuela se vaya. Como parte de una conversación continua con la abuela de Thomas, la Srta. Naiomi le pregunta si hay algún objeto que Thomas encuentre reconfortante y que pueda traer y conservar en el centro de cuidado.

A la mañana siguiente, la abuela de Thomas trae de casa su perro de peluche favorito. Cuando lo lleva la abuela, Thomas le dice a la Srta. Naiomi: “¡Mira, Cancan!” y le enseña el perro a la Srta. Naiomi. La abuela de Thomas le dice que el perro de peluche se parece a su mascota, Canelita, a la que Thomas llama cariñosamente Cancan.

Una vez que la abuela de Thomas se despide y se va, Thomas empieza a parecer visiblemente disgustado y abraza con fuerza a su perro de peluche. La Srta. Naiomi se toma un momento para reconocer las emociones de Thomas y le dice en inglés: “Parece que estás triste y quizá un poco asustado. Está bien estar triste cuando alguien se va. Abuela volverá después de que pasemos tiempo afuera. ¿Le leemos un cuento a Cancan?”. La Srta. Naiomi también aprovecha la oportunidad para hablar con Thomas sobre lo feliz que se siente cuando juega con Canelita y su peluche. Le dice a Thomas que puede dejar su peluche en el centro y que puede decidir si quiere dejarlo en su cubículo o en el rincón acogedor. Thomas coloca su peluche en el rincón acogedor y pasa un rato solo allí antes de pasar a estar con sus compañeros.

En los días siguientes, cuando lleva a Thomas al centro de cuidado, su abuela le pregunta dónde está su peluche y él, entusiasmado, la acompaña hasta el rincón acogedor. Comparte el peluche con su abuela cuando ésta se despide. Cuando su abuela se va, abraza el peluche con fuerza, pero también se emociona al enseñárselo a la Srta. Naiomi y a sus compañeros.

Preguntas para reflexionar

Piense en las siguientes preguntas solo o con un colega:

1. ¿Qué le pareció interesante sobre la forma en que la Srta. Naiomi ayudó a Thomas a regular sus emociones a la hora de llegada en el centro de cuidado cuando se va su abuela?
2. ¿De qué manera utiliza Ud. el entorno o los materiales para ayudar a los niños durante las transiciones a la hora de la llegada? ¿Qué más podría hacer?

Área de práctica

Organización del entorno con áreas predecibles

El entorno desempeña un papel crucial a la hora de apoyar el juego y la exploración de los bebés y los niños pequeños. Les transmite mensajes sobre oportunidades y expectativas. Un mensaje que el entorno puede ofrecer a los niños es una invitación a tomar la **iniciativa** en su propia exploración y juego. El acceso de los niños a los materiales de juego y a las oportunidades de exploración puede variar de un entorno a otro. La creación de entornos que faciliten el juego, la exploración y las interacciones con los demás impulsa el desarrollo en todos los dominios (Oakes, 2023). Los niños también necesitan espacios predecibles en los que puedan producirse rutinas, como mesas para la hora de comer o un espacio tranquilo para la hora de la siesta. Los espacios y las áreas pueden ser fluidos y flexibles en función de la configuración física y las necesidades diarias del entorno de aprendizaje y cuidado, pero deben ofrecer cierto nivel de coherencia. Por ejemplo, los educadores infantiles planifican un entorno de aprendizaje y cuidado en el que un espacio al aire libre con una mesa se utiliza como área para la merienda todos los días y también como parte del **juego sensorial** algunos días. Los educadores infantiles observan y documentan la forma en que los niños utilizan y exploran los materiales y el entorno, así como los tipos de juego y exploración que tienen lugar en las distintas áreas. La observación y la documentación ayudan a los educadores infantiles a planificar cómo introducir cambios en el entorno para aprovechar las fortalezas de los niños, ampliar y añadir complejidad a su juego y exploración y satisfacer mejor sus necesidades. La previsibilidad y la coherencia desempeñan un papel crucial en el fomento de la sensación de seguridad, esencial para el desarrollo social y emocional.



Conexiones con los enfoques de aprendizaje

- Los niños pueden interactuar con **materiales que ofrecen varias posibilidades**, o materiales que no tienen un único propósito, como bloques, pelotas, agua, arena y plastilina, de diversas maneras. Esto permite a los niños resolver problemas, practicar la **flexibilidad cognitiva** y adquirir experiencia persistiendo a través de desafíos.
- La introducción de nuevos materiales, así como la rotación de los que están a disposición de los niños, puede aumentar su curiosidad e interés por explorar y relacionarse con estos materiales que favorecen el desarrollo de su cognición. Antes de retirar los materiales, asegúrese de que los niños han tenido suficientes oportunidades para explorarlos, con el apoyo de un adulto en caso necesario. Considere cómo los nuevos materiales pueden ampliar el juego de los niños con los más conocidos. Por ejemplo, los educadores podrían añadir una variedad de cestas y bolsos que los niños podrían utilizar con los pañuelos, pelotas blandas, muñecas y bloques con los que ya están familiarizados.
- Las áreas más pequeñas y definidas permiten explorar materiales específicos con un mínimo de distracciones. Por ejemplo, un área de juegos de motricidad fina con materiales como bloques, cajas y objetos sensoriales (como arena) ayuda a los niños a mantener el interés y la atención.



Práctica

Organizar el entorno para que los niños tengan espacio para jugar, explorar e interactuar con los demás

Un entorno de cuidado bien planificado prepara el terreno para el juego de los niños y sus interacciones con los demás. Brindar espacios donde los bebés y los niños pequeños puedan interactuar, comunicarse y jugar fácilmente con los educadores infantiles y sus compañeros fomenta el desarrollo de los niños en todos los dominios (Yogman et al., 2018). Las áreas abiertas apoyan una variedad de movimientos físicos y, a medida que los niños crecen, pueden conducir al juego y la participación en pequeños grupos con compañeros. Tener espacios donde varios niños puedan interactuar y comunicarse con compañeros y educadores infantiles también apoya las habilidades de conversación de los niños y conduce a oportunidades para practicar la colaboración y aprender unos de otros. A continuación, se exponen algunas ideas para crear espacios que favorezcan el desarrollo de los niños:

- observar cómo los bebés y los niños pequeños utilizan los espacios de su entorno de cuidado. Observar si es necesario hacer ajustes en los materiales o espacios en función de los intereses de los niños, sus edades y niveles de habilidad en el desarrollo, sus tendencias temperamentales y sus fortalezas y necesidades individuales.

En los entornos de cuidado con grupos de edades mixtas, los niños necesitan oportunidades para explorar el espacio y los materiales en función de su nivel de habilidad, con el apoyo y la supervisión adecuados.

- planificar experiencias y materiales que puedan añadirse al entorno para ampliar las exploraciones de los niños o añadir complejidad a su juego. Por ejemplo, si un educador observa que una niña de 26 meses está interesada en llenar y vaciar recipientes en la mesa de agua, el educador le dará recipientes de diferentes formas y tamaños y diferentes objetos para y llenarlos y verter el agua.
- preparar el entorno y los materiales para crear situaciones en las que los bebés puedan observar a sus compañeros mayores para obtener ideas adicionales sobre cómo podrían interactuar con los materiales. Por ejemplo, en una mesa sensorial con agua y hielo, un bebé de 12 meses que pueda levantarse para ponerse de pie puede salpicar el agua y observar a una compañera de 26 meses que echa el agua y el hielo en un cubo. Esto puede animar al niño de 12 meses a agarrar la pala.
- organizar las oportunidades de juego en áreas despejadas. Cuando los bebés y los niños pequeños juegan en un área, esparcen los objetos, lo cual es apropiado para su desarrollo. Un área ordenada para empezar ayuda a los niños a centrarse en diferentes objetos durante períodos de tiempo prolongados. Por supuesto, el espacio abierto varía de un entorno a otro. Los educadores pueden mover los muebles y

los materiales para disponer de más espacio para practicar determinadas habilidades (la **motricidad gruesa**, el **pensamiento espacial**, el juego en grupo, la cooperación y la comunicación).

- crear áreas de juego, tanto interiores como exteriores, donde los niños pequeños puedan interactuar y comunicarse fácilmente cara a cara con los demás. Para relacionarse y comunicarse con los demás suele ser necesario estar físicamente cerca y tener la oportunidad de percibir lo que hace la otra persona. Los educadores infantiles apoyan este tipo de interacción colocando cojines de sofá, alfombras de juego o sillas de tamaño infantil junto a una mesa para que puedan reunirse pequeños grupos de niños. En el caso de los bebés que aún no se mueven para explorar el entorno, los educadores pueden colocarlos lo suficientemente cerca como para que puedan verse y alcanzar los materiales que se colocan entre ellos. En un área preparada para fomentar la interacción entre compañeros, es importante observar y documentar cómo interactúan y conversan los niños en ella. El estudio de la documentación puede aportar ideas para mejorar las oportunidades de interacción entre los niños.
- colocar los materiales de juego por todo el entorno para fomentar el movimiento por las distintas áreas. Variar la ubicación y los tipos de objetos con los que juegan los niños puede fomentar el movimiento y la exploración novedosa, lo cual es importante para el desarrollo perceptual y motor de los niños (Hoch et al., 2024). Algunos ejemplos son la colocación de objetos interesantes

en estantes bajos donde los niños puedan acceder a ellos o el traslado de los objetos existentes a nuevos lugares del entorno.

- crear áreas de juego protegidas para los bebés que aún no se mueven por sí solos permite el juego supervisado y la exploración con un educador infantil. Esto puede incluir colocar una manta en el suelo afuera o colocar los muebles de forma que creen un espacio más cerrado. Los bebés que aún no se mueven por sí solos suelen

necesitar más atención y apoyo de los educadores infantiles mientras exploran y juegan para mantener sus interacciones con los materiales y el entorno y persistir ante los retos. Disponer de áreas delimitadas o separadas donde puedan explorar de forma segura con más supervisión y participar en interacciones limitadas con niños que tienen más experiencia en locomoción puede ayudar a promover su desarrollo de la **regulación de las emociones**.

Historia de aprendizaje: “¡Yo lo hago!”

Una Historia de aprendizaje es una forma en que los educadores infantiles pueden observar, documentar y compartir sus reflexiones con un niño y su familia. Una Historia de aprendizaje incluye la documentación de una observación, a menudo con fotos de lo que un educador o un miembro de la familia ha visto hacer a uno o varios niños en un entorno de aprendizaje y cuidado infantil o en casa. En una Historia de aprendizaje, el adulto añade su interpretación de las competencias y disposiciones del niño hacia el aprendizaje, por ejemplo, cómo una niña demuestra exploración, **agencia** y colaboración utilizando los materiales de su entorno. La siguiente Historia de aprendizaje ilustra cómo Andeya toma la iniciativa de utilizar **materiales cotidianos** tanto de forma independiente como en colaboración con otras personas del entorno, lo que inspira al educador a organizar el entorno y los materiales para que sean más accesibles y promuevan interacciones adicionales con los demás.

Estimada Andeya:

Mientras los educadores infantiles preparaban las mesas para la merienda de hoy, utilizando botellas con desinfectante y paños para limpiarlas, te acercaste corriendo y anunciaste: “¡Yo lo hago!”. Te dimos una botella con agua y rápidamente te pusiste a limpiar las mesas y las sillas con tu paño. Después de la merienda, cuando los educadores infantiles estaban barriendo el suelo con escobas y palas, viniste corriendo otra vez y agarraste una escoba y una pala. Más tarde, cuando me viste sacar el ukelele para invitar a nuestros amigos a cantar, intentaste más de una vez alcanzar las pequeñas alfombras en las que a los niños les gusta sentarse para escuchar música. Has estado tan atenta e interesada en participar en todas las tareas del día. Cuando hablé con tu Nana cuando vino por ti, también me contó que utilizas la esponja para ayudarla a limpiar los armarios y que te gusta limpiar las ventanas.

Me doy cuenta de lo observadora que eres de todo lo que ocurre a tu alrededor y de lo importante que es para ti formar parte del equipo. Está claro que te encanta utilizar los utensilios de limpieza, pero también colaborar en las tareas de cuidado de tu entorno. Parece que te gusta trabajar junto a los demás. Y estás aprendiendo el ritmo del día, lo que pude comprobar cuando supiste que el ukelele señalaba que íbamos a invitar a los niños a cantar sacando las alfombras. Te gusta tomar la iniciativa, y a menudo otros niños se unen a ti cuando empiezas una tarea.

Andeya, me has dado una idea. Voy a hablar con los demás educadores infantiles sobre cómo podemos hacer que las herramientas sean más accesibles para los niños. Podemos poner botellas de agua y cestas de paños a disposición de los niños. Podemos colgar escobas y palas pequeñas donde los niños puedan agarrarlos. Pondremos las alfombras cuadradas en un estante bajo para que tú y tus amigos puedan ayudar a colocarlos. A medida que hagamos estos cambios, seguiremos observando cómo tú y tus amigos utilizan las herramientas para ver si se nos ocurren otras formas de fomentar tu iniciativa en nuestro equipo.

Gracias por ayudarnos a que nuestro entorno sea más inclusivo para todos.

Tu educador infantil,

Mateo



Práctica

Proporcionar experiencias y rutinas de aprendizaje predecibles que favorezcan el aprendizaje y el desarrollo de los niños en todos los dominios

La organización del entorno para las diferentes experiencias y rutinas de aprendizaje puede ayudar a establecer patrones predecibles para los niños (Selman y Dilworth-Bart, 2024). Les permite aprender cuándo y dónde tienen lugar determinadas experiencias y rutinas de aprendizaje y cuándo pueden producirse las transiciones de una experiencia a otra. A continuación, se ofrecen algunas ideas para crear un entorno para bebés y niños pequeños que favorezca diferentes experiencias y rutinas de aprendizaje:

- establecer áreas para rutinas diarias como comer, dormir y limpiar. Las rutinas son una parte importante del desarrollo de los niños y a menudo se desarrollan en áreas o espacios específicos y, en el caso de los niños mayores, pueden tener lugar en momentos concretos. Disponer de espacios designados para que los bebés y los niños pequeños sigan rutinas específicas puede ayudarles a desarrollar habilidades importantes. Pueden anticipar lo que ocurre en las distintas áreas y aprender a participar e incluso iniciar las rutinas que tienen lugar en cada una de ellas. Un entorno con espacios designados para diferentes rutinas puede favorecer los hábitos saludables de los niños y ayudarles a anticipar los cambios que se producirán a lo largo del día.
- permitir el acceso seguro a áreas (interiores y exteriores) para la actividad física y el juego relacionado con la motricidad gruesa. Estas áreas pueden incluir una variedad de superficies con diferentes alturas y texturas (por ejemplo, césped, aceras, alfombras acolchadas para el suelo, escalones y taburetes, sofás y almohadas blandos, mesas resistentes para explorar debajo, resbaladillas). Ofrecer diversas oportunidades de actividad física puede ayudar a los bebés y niños pequeños a experimentar con seguridad los movimientos, practicar habilidades que les resultan difíciles de dominar y desenvolverse con éxito por los espacios. El movimiento y la actividad física también pueden ayudar a los niños a autorregular sus emociones.
- crear un espacio o rincón tranquilo con materiales relajantes y cómodos, como telas suaves y superficies acolchadas. Un área tranquila es importante para la **corregulación** entre los educadores infantiles y los niños cuando éstos están angustiados o abrumados, o para los niños que prefieren un poco de espacio para sí mismos. Un área tranquila también puede favorecer el desarrollo del lenguaje al permitir que los bebés y los niños pequeños oigan mejor a sus compañeros y a los educadores durante las interacciones individuales y en pequeños grupos. Un área tranquila, organizada y despejada, con asientos cómodos para adultos, ofrece un espacio tranquilo donde los familiares y los educadores infantiles pueden alimentar, comunicar, consolar, corregular e interactuar con los niños.
- incorporar un área con libros y otros materiales, como dibujos, música o marionetas, que favorezcan el desarrollo temprano del lenguaje y la **lectoescritura**. Por ejemplo, en el caso de una bebé de 9 meses, puede tratarse de colocar algunos libros resistentes o imágenes laminadas en una pequeña cesta para que los toque y explore por sí misma o con la ayuda de un adulto. En el caso de un bebé de 18 meses, puede tratarse de un estante bajo o una cesta y un lugar cómodo donde sentarse con un libro u otros materiales para contar cuentos. Además, es importante que los libros estén disponibles en todo el entorno; por ejemplo, libros sobre pájaros y mariposas junto a una ventana baja o libros sobre plantas junto a una exhibición de diferentes tipos de hojas que las familias hayan traído para compartir.
- organizar en todo el entorno materiales con múltiples usos apropiados para el desarrollo del niño. Esto puede incluir un espacio con mesas, plataformas o alfombras donde los niños puedan jugar libremente con materiales como bloques, pelotas, recipientes, plastilina, cintas, pañuelos

e instrumentos musicales. Proporcionar materiales con múltiples usos en distintas partes del entorno permite a los niños explorar la relación causa y efecto, la resolución de problemas y la creatividad, así como desarrollar habilidades matemáticas, explorar relaciones y practicar su **motricidad fina**.

- disponer una parte del entorno que fomente el juego dramático, que es importante para el **pensamiento simbólico** de los niños, sus habilidades de conversación emergentes y su capacidad para comprender y expresar emociones. Aunque el juego dramático

puede tener lugar en cualquier lugar y en cualquier momento, ofrecer un espacio con materiales como disfraces, muñecas, figuras de animales o personas, cuencos y utensilios de cocina, y materiales reciclados (cajas y mantas para construir estructuras de fantasía) favorece el juego imaginativo de los niños. Incluir fotos de las familias de los niños en esta área también apoya el “juego familiar” de los niños. Invitar a las familias a que aporten objetos familiares a esta área puede ayudar a invitar a todos los niños y ampliar su juego.



Conexiones con el desarrollo del lenguaje

- Los materiales que incorporan las lenguas de los hogares de los niños (libros, otros medios impresos, música y grabaciones) fomentan la conexión de los niños con la lengua y la cultura de sus hogares. Incluir materiales en la lengua del hogar también proporciona a los educadores infantiles una forma significativa y contextualizada de relacionarse con los niños en su lengua del hogar.
- Proporcionar a los niños libros resistentes o libros hechos de tela que puedan explorar con el tacto, pasando las páginas, señalando las imágenes o incluso con la boca ayuda a los niños a desarrollar habilidades de lectoescritura temprana. Incluir libros duraderos hechos a mano sobre las familias de los niños o sus exploraciones en el entorno de aprendizaje y cuidado tempranos fomenta la reflexión del niño y su conexión con la familia.
- Ofrecer áreas en el entorno y materiales propicios para jugar y hablar con los compañeros y los educadores infantiles, como un área de asientos o alfombras, anima a los compañeros y a los educadores infantiles a estar juntos, frente a frente. Los educadores infantiles pueden ofrecer materiales de juego con los que pueda jugar un número reducido de niños.

Área de práctica

Personalización del entorno y los materiales para atender las fortalezas y las necesidades de cada niño

Cada niño se desarrolla a su propio ritmo y a su manera. Las diferencias individuales entre los niños están influidas tanto por la experiencia como por rasgos personales como las tendencias temperamentales (NAEYC, 2020). Debido a las diferencias entre los niños, los educadores infantiles pueden utilizar la observación y la documentación para planificar y adaptar el entorno con el fin de apoyar el aprendizaje y el desarrollo de cada niño. Mediante una planificación cuidadosa del entorno y los materiales teniendo en cuenta la trayectoria de desarrollo de cada niño, los educadores pueden aumentar su capacidad de respuesta a cada niño y hacer que las experiencias de aprendizaje sean más significativas desde el punto de vista personal.



Práctica

Ofrecer a los niños retos apropiados para apoyar sus conceptos o habilidades emergentes

Los bebés y los niños pequeños prosperan en entornos que ofrecen una mezcla de familiaridad, novedad y retos apropiados para su desarrollo. Al observar a los niños y plantearles retos que están ligeramente fuera de su nivel actual, los niños tienen la oportunidad de practicar la perseverancia y la resolución de problemas (Vygotsky, 1980). Plantear retos apropiados a los niños puede favorecer su sentido de la autonomía, es decir, su capacidad para hacer que las cosas sucedan y su reconocimiento de esa capacidad. Plantear a los niños los retos justos con cierto apoyo (o **andamiaje**) les permite cometer errores como parte de su desarrollo en un entorno enriquecedor y seguro. Por ejemplo, una niña de 25 meses que intenta verter leche en una taza desde una jarra pequeña puede derramar leche sobre la mesa o verter demasiada leche en la taza. Con el estímulo y la orientación de un educador infantil, la niña tendrá la oportunidad de aprender de sus errores (por ejemplo, que es útil sujetar la jarra con las dos manos) mientras lo intenta una y otra vez. A continuación, se exponen algunas consideraciones a la hora de seleccionar materiales para apoyar los conceptos y habilidades emergentes de los niños:

- observar qué habilidades nuevas están a punto de adquirir los niños mientras juegan y se relacionan con los materiales de su entorno. Luego, los educadores utilizan sus observaciones para apoyar las habilidades emergentes de los niños a medida que se desarrollan en tiempo real. Por ejemplo, cuando un bebé de 3 meses muestra sus primeros signos de querer alcanzar y agarrar objetos, el educador apoya esta nueva habilidad colocando objetos a su alcance para que el niño pueda agarrarlos. De este modo, los bebés aprenden a coordinar los ojos, los brazos, las manos y los dedos para interactuar con los objetos. Los esfuerzos físicos de los niños ante los retos les ayudarán a fortalecer los músculos que necesitan para dominar la habilidad de alcanzar y agarrar. Sus esfuerzos les ayudan a desarrollar la sensación de que pueden actuar por sí mismos para hacer que algo suceda o hacer algo nuevo con su cuerpo.
- familiarizarse con la forma en que los niños de distintas edades y niveles de desarrollo utilizan el mismo objeto de distintas maneras (Lobo et al., 2014). A medida que los niños exploran y juegan con objetos, los educadores observan cómo la exploración y el juego de los niños se vuelven más complejos a medida que se desarrollan, y los educadores infantiles proporcionan materiales de juego que apoyan a los niños durante cada paso del desarrollo. Por ejemplo, mientras que una niña de 6 meses explora libros con la boca, una de 22 meses puede pasar las páginas y hablar consigo mismo, tocar y nombrar los dibujos u organizar y apilar los libros.

Ejemplo de la práctica

Jayden aprende a darse la vuelta

El Sr. Carlos ha observado que Jayden, de 4 meses, intenta darse la vuelta y ponerse boca abajo cuando lo coloca boca arriba en la alfombra de juegos. Jayden da patadas con las piernas, balancea los brazos y gira la cabeza hacia un lado. A veces, Jayden incluso consigue balancear el cuerpo hacia un lado, pero no llega a darse la vuelta del todo. El Sr. Carlos lee su expediente y reflexiona sobre cómo puede seguir desafiando y animando a Jayden a darse la vuelta. Un día, después de jugar con un peluche que trajo la madre de Jayden, el Sr. Carlos lo coloca junto a Jayden mientras está boca arriba, justo fuera de su alcance. Observa cómo Jayden gira la cabeza hacia un lado para mirar el peluche y extiende el brazo para intentar alcanzarlo, pero no puede. Sigue intentándolo e incluso se pone de lado, pero no llega a darse la vuelta del todo. Como resultado, Jayden llora y da patadas. En respuesta a la frustración de Jayden, el Sr. Carlos sacude el peluche y dice: “¡Oh, mira, estás de lado! ¡Cada vez estás más cerca de agarrar al oso!”. Jayden mira al oso y sonríe mientras el Sr. Carlos se lo acerca. Unos días más tarde, el Sr. Carlos vuelve a colocar el peluche cerca de Jayden, que esta vez consigue darse la vuelta completamente y ponerse boca abajo para tocar el oso.

Preguntas para reflexionar

Piense en las siguientes preguntas solo o con una colega:

1. ¿Qué le ha parecido significativo sobre el aprendizaje de Jayden?
2. ¿Qué podría utilizar Ud. en su propia práctica?

Práctica

Proporcionar materiales y espacios que respondan a las fortalezas y las necesidades de los niños con discapacidades o retrasos del desarrollo

Los niños con discapacidades o retrasos del desarrollo tienen sus propios fortalezas y necesidades y pueden presentar trayectorias de desarrollo variadas. Los apoyos o ajustes adicionales, incluidos las acomodaciones, adaptaciones o modificaciones del entorno y los materiales, pueden permitir que un niño utilice sus recursos de desarrollo y aproveche al máximo las oportunidades de aprendizaje del entorno. La incorporación de los principios del diseño universal para el aprendizaje (UDL) es un buen punto de partida para incluir a los niños con distintas habilidades (CAST, 2024). En el caso de un bebé o un niño pequeño con una discapacidad o un atraso del desarrollo identificados, es útil establecer una comunicación regular con la familia y los especialistas que trabajan con la familia para hablar sobre cualquier apoyo o ajuste adicional que pueda apoyar la plena participación de los niños en el entorno de aprendizaje y cuidado en consonancia con su Plan de Servicios Individualizados para la Familia (IFSP, por sus siglas en inglés) (IFSP; Pearson et al., 2019). Entre los especialistas pertinentes que forman parte del equipo educativo del niño (por ejemplo, con un IFSP) puede haber intervencionistas tempranos, patólogos del habla y fisioterapeutas y terapeutas ocupacionales, entre otros. Es probable que los especialistas sugieran formas económicas y adecuadas al desarrollo para garantizar que

los materiales y los espacios satisfagan las necesidades de apoyo del niño, de modo que pueda participar e involucrarse en interacciones, rutinas y juegos y tener experiencias de aprendizaje equitativas. Además, es importante tener en cuenta que, en el caso de los bebés y niños pequeños con discapacidades o retrasos del desarrollo, pueden ser necesarios algunos ajustes en los materiales y el entorno como parte del apoyo a su aprendizaje y a las actividades de la vida diaria. Estos ajustes pueden incluir la orientación física o el apoyo de los educadores infantiles, por ejemplo, ayudar a los niños pequeños que no pueden sentarse por sí mismos, permitiéndoles reclinarsse contra el educador infantil o colocándoles en un asiento de apoyo o contra cojines de apoyo durante las interacciones, el juego o las rutinas que implican sentarse.

Cuando sea necesario, según se determine en colaboración con las familias y el equipo del IFSP del niño, es importante apoyar a los niños con discapacidades con el acceso a **dispositivos de tecnología de apoyo** lo antes posible² para que puedan participar con sus compañeros y tener un acceso equitativo al entorno físico y social. A continuación, se ofrecen ejemplos de formas en que los educadores pueden brindar apoyo a través del entorno y los materiales:

2 La Ley de Tecnología de Apoyo exige que todos los estados y territorios de EE.UU. cuenten con un centro de tecnología de apoyo. [Ability Tools](https://www.abilitytools.org/) (<https://www.abilitytools.org/>) es el centro de tecnología de apoyo que presta servicio en California y es un recurso útil para educadores y familias.

- ofrecer apoyo físico en forma de sillas apropiadas para bebés y niños pequeños o cojines, o incluso reclinarse en un educador infantil para niños cuyas discapacidades requieran que tengan ayuda adicional para sentarse de forma independiente (Kretch et al., 2023).
- suministrar materiales con texturas interesantes que los niños con poca visión puedan explorar.
- pegar calcomanías de manualidades en la cubierta y las páginas de un libro u ofrecer libros en formato de tableta para facilitar la exploración a un niño con una discapacidad de motricidad fina.
- ofrecer a los niños ciegos o con poca visión libros con letra grande o libros con letra impresa y braille en paralelo para que puedan explorarlos.
- fijar los materiales artísticos, como pinceles o lápices de colores grandes, directamente a la mano del niño si necesita ayuda para agarrarlos. Los educadores infantiles también pueden incluir materiales de arte y escritura con diferentes agarres y utensilios que se adapten a los distintos agarres.
- explorar cómo adaptar el entorno para ayudar a los niños con necesidades sensoriales específicas. Por ejemplo, las adaptaciones podrían incluir auriculares con cancelación de ruido para amortiguar los ruidos fuertes cuando sea necesario, peluches blandos para sostener, juguetes seguros para masticar, luces de intensidad reducida en el espacio, o limitar o evitar los perfumes u otras fragancias.

Ejemplo de la práctica

La Sra. Aalayah modifica libros para que Amir los explore

La Sra. Aalayah, educadora infantil, presenta experiencias de aprendizaje a los niños de su programa de cuidado infantil en el hogar basadas en los intereses de los niños. Tras observar y documentar el interés de los niños por la caída de las hojas en un paseo por el vecindario y el cambio de estación, añadió libros de temática otoñal a su área de lectura. Los viernes, a la hora de recoger a los niños, pregunta a las familias de los niños si tienen algún libro sobre el otoño que les gustaría que ella pusiera a disposición de los niños.

El martes siguiente, Amir, de 34 meses, llega a la hora de llegada con su madre, que ha traído un libro para añadir a los que se ponen a disposición de los niños. La Sra. Aalayah sabe que Amir, que tiene una discapacidad motriz, necesita ayuda para pasar las páginas de un libro. Le pregunta a la madre de Amir si puede ponerse en contacto con su terapeuta ocupacional para que juntos piensen en cómo ayudar a Amir a acceder a los libros y explorarlos.

Durante la reunión con la terapeuta ocupacional, discuten varias formas de ayudar a Amir a interactuar con los libros, incluida la colocación de palitos de manualidades en cada página para ayudarle a sujetar las páginas de un libro y pasarlas. A la Sra. Aalayah le parece una idea estupenda y le comunica a la madre de Amir que también añadirá palitos de manualidades a los libros de su entorno de aprendizaje y cuidado. Durante la semana siguiente, la Sra. Aalayah adapta el entorno y añade palitos de manualidades a cada uno de los libros que pone a disposición de los niños. También decide colocar los libros en un estante más bajo para que sean más fáciles de alcanzar.

Unos días después, la Sra. Aalayah observa a los niños de su centro explorando los nuevos libros. Se da cuenta de que Amir, que normalmente no muestra mucho interés por los libros que se ponen a disposición de los niños, está muy entusiasmado con los nuevos libros. Amir agarra el libro que le ha traído su madre, agarra con cuidado los palitos de manualidades y pasa las páginas. Señala un dibujo con muchas calabazas y dice: “Más calabazas”.

Preguntas para reflexionar

Piense en las siguientes preguntas solo o con un colega:

1. ¿Qué le ha llamado la atención sobre cómo las adaptaciones del entorno y los materiales de aprendizaje y cuidado apoyan el aprendizaje y el desarrollo de Amir?
2. ¿Cómo podrían ser útiles las ideas de este ejemplo en su colaboración con las familias y los especialistas a la hora de brindar apoyos adicionales y ajustes al entorno y los materiales en el entorno de cuidados?

Área de práctica

Ofrecer una variedad de materiales que los niños puedan explorar

La selección cuidadosa de los materiales de juego es un componente primordial de la creación de un entorno para bebés y niños pequeños. Ofrecer materiales que estimulen todos los sentidos y que puedan explorarse de distintas maneras despierta el interés y la motivación de los niños. Esto puede incluir materiales con múltiples posibilidades y materiales cotidianos. Los materiales con múltiples usos (bloques, pelotas, agua, arena o plastilina) animan a los niños a explorar libremente y no tienen una única finalidad. Los materiales cotidianos pueden incluir cosas que se encuentran fácilmente o en el entorno de la familia o de cuidado (utensilios para comer y cocinar, cuencos, recipientes, ollas y sartenes, cestas, trozos de tela), materiales reciclados (cajas de cartón, cartones de huevos, rollos de toallas de papel) o materiales naturales (piñas, conchas marinas, hojas no tóxicas) (Herzberg et al., 2022). Los educadores infantiles siempre deben tener presente la seguridad de los materiales, asegurarse de que son apropiados para el desarrollo y supervisar el juego de los niños. Al observar los intereses de los niños en diferentes materiales y reflexionar sobre el desarrollo de sus conocimientos y habilidades a medida que exploran cosas, los educadores planifican cómo ofrecer materiales que apoyen el aprendizaje y el desarrollo de los bebés y los niños pequeños en todos los dominios.



Conexiones con el desarrollo cognitivo

- Los materiales con múltiples usos y los cotidianos (bloques, pelotas, cintas, cajas de cartón, cartones de huevos, rollos de toallas de papel y tazas medidoras) invitan a los niños a explorar, investigar y aprender sobre las propiedades de los objetos.
- Las colecciones de objetos que varían en color, tamaño o forma (los clasificadores de formas, los bloques grandes, los vasos apilables, los anillos apilables y los rompecabezas) permiten a los niños explorar conceptos como el **sentido numérico**, el pensamiento espacial y la **clasificación** al contarlos, ordenarlos, apilarlos, llenarlos y vaciarlos.
- Espacios diferenciados en el entorno para distintas experiencias y rutinas de aprendizaje (un rincón de cuentos, un área de juegos dramáticos, un área de juegos de motricidad gruesa y una mesa para comer) establecen pautas predecibles para los niños que favorecen la comprensión de la secuencia de los acontecimientos. Estas áreas también ayudan a los niños a desarrollar su pensamiento espacial a medida que aprenden a desenvolverse en su entorno.

Práctica

Proporcionar materiales que fomenten la exploración, la resolución de problemas y la creatividad

Algunos de los mejores y más interesantes materiales para bebés y niños pequeños son los materiales con múltiples usos y materiales cotidianos (Swirbul et al., 2022). Los materiales con múltiples usos invitan a los niños a resolver problemas y a investigar lo que les interesa. Del mismo modo, los materiales cotidianos, que pueden tener un uso previsto obvio en la mente de los educadores infantiles, también pueden apoyar la exploración lúdica de los bebés y niños pequeños. Por ejemplo, una niña de 27 meses puede utilizar una cesta vacía de la ropa sucia como auto de carreras, porta muñecas, lugar para lanzar la pelota o algo que arrastrar detrás de ella mientras camina. Ninguno de estos usos es lo que la mayoría de los adultos considerarían el uso previsto de la cesta de la ropa sucia, pero demuestran cómo los materiales cotidianos animan a los niños a ser creativos y a mostrar flexibilidad en su pensamiento. Este tipo de juego con materiales con múltiples usos también brinda a la educadora infantil información sobre lo que piensa la niña y lo que es importante para ella. Las interacciones centradas en materiales con múltiples usos y cotidianos también pueden generar conversaciones con otras personas que favorezcan el desarrollo lingüístico y socioemocional (Schatz et al., 2022). A continuación, se exponen algunas consideraciones a la hora de seleccionar materiales que fomenten la exploración, la resolución de problemas y la creatividad:

- incluir colecciones de objetos que varían en color, tamaño, textura o forma y que permiten a los niños explorar las

propiedades de los objetos (redondos, blandos, pesados, rojos, grandes). A medida que los niños se desarrollan, pueden utilizar estos materiales para explorar conceptos como el sentido numérico, el pensamiento espacial y la clasificación. Por ejemplo, durante el juego supervisado, los niños pueden utilizar piedras del tamaño de una mano, bolas de madera, ositos para contar, bloques de formas, botones grandes o calcetines para contar, clasificar o apilar.

- ofrecer materiales apropiados para el desarrollo que tengan varias partes y que puedan manipularse mediante diversos movimientos. Pueden ser objetos con botones o piezas deslizantes, objetos con tapa, vasos apilables, cuencos de varios tamaños, piezas de madera de diferentes formas, cuentas grandes de madera, rompecabezas o clasificadores de formas. Este tipo de materiales permite a los niños practicar su desarrollo de motricidad fina mientras resuelven problemas. Por ejemplo, cuando una niña de 21 meses clasifica bloques en un clasificador de formas, practica la resolución de problemas al probar diferentes agujeros para encajarlos y utiliza

Los materiales con múltiples usos invitan a los niños a resolver problemas y a investigar lo que les interesa.

la motricidad fina al girar las formas en diferentes orientaciones.

- preparar áreas con artículos para juegos dramáticos (muñecas, figuras de personas, recipientes de distintos tamaños, ropa para disfrazarse, bolsas de tela y diversos trozos de tela) o materiales artísticos (lápices de colores grandes, lápices gruesos, pinturas de dedo y papel). Estos tipos de materiales son importantes para fomentar la creatividad de los niños, el pensamiento simbólico, el desarrollo de la motricidad fina y el desarrollo del sentido de sí mismo a través de la expresión artística.
- animar a los niños a utilizar objetos familiares de formas nuevas o en contextos nuevos. Por ejemplo, durante el juego

supervisado, una educadora infantil puede ofrecer hojas, flores, piedras y palos en distintas áreas para que un niño de 30 meses los utilice en manualidades, o colocar libros en lugar de bloques para que un niño de 18 meses construya con ellos. El juego y la experimentación con este tipo de materiales permiten a los niños desarrollar su flexibilidad cognitiva.

- aprovechar los intereses de los niños por los materiales cotidianos para apoyar su desarrollo lingüístico entablando conversaciones con ellos sobre las distintas propiedades de los objetos que están utilizando (“Esa caja que estás empujando parece pesada, ¿cómo la vas a mover?”) o sobre cómo los están utilizando



(“Presionaste el botón de la linterna, ¿qué pasó?”). Experiencias como éstas exponen a los niños pequeños a un nuevo vocabulario, fomentan su curiosidad por interactuar con los objetos y les invitan a participar en interacciones con los educadores infantiles.

- documentar cómo los niños utilizan los materiales con múltiples usos y los

cotidianos, qué preguntas exploran y qué conceptos y habilidades aprenden y desarrollan. Reflexionar sobre las formas en que los educadores infantiles podrían adaptar los materiales proporcionados para permitir a los niños explorar nuevos conceptos o habilidades.

Ejemplo de la práctica

Liam e Izumi exploran las cajas de cartón

La Srta. Gabriela, educadora infantil, ha observado que Liam, un niño de 13 meses de su programa de cuidado infantil en el hogar, está muy interesado en llenar y vaciar recipientes y está explorando conceptos como causa y efecto. La Srta. Gabriela decide dejar fuera unas cuantas cajas de cartón junto con algunas pelotas, cascabeles y piñas de pino. Liam gatea hasta una de las cajas, agarra una piña y la deja caer dentro de la caja. “Pones la piña dentro de la caja”, dice la Srta. Gabriela. A continuación, Liam agarra una campana y la deja caer dentro de la caja. Se ríe cuando oye el sonido que hace al tocar el fondo. La Srta. Gabriela pregunta: “¿Oíste tintinear la campana?”. Liam balbucea en respuesta, y la Srta. Gabriela responde en inglés: “¡Sí, la campana hizo el sonido!”. Liam agarra otra campana, la deja caer en la caja y se ríe de nuevo.

Poco después, Izumi, una niña de 34 meses se acerca a una de las cajas de cartón más grandes. Izumi se mete dentro de la caja, se sienta y dice: “Brum, Brum”, mientras simula que maneja. “¿Manejas un auto? ¿O un autobús?”, pregunta la Srta. Gabriela. “Manejo autobús”, responde Izumi. La Srta. Gabriela agarra un perro de peluche, lo pasea hacia el autobús y pregunta con voz de juego dramático: “Disculpe, conductora de autobús, ¿hay espacio en el autobús?”. Izumi simula abrir una puerta y la Srta. Gabriela coloca al perro en la caja de cartón que hay detrás de Izumi.

Preguntas para reflexionar

Piense en las siguientes preguntas solo o con una colega:

1. ¿Qué le pareció inspirador de los materiales que la Srta. Gabriela preparó para Liam e Izumi?
2. ¿Qué le llamó la atención del desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños?
3. ¿Qué aspectos de este ejemplo podría utilizar Ud. en su propia práctica?

Práctica

Proporcionar materiales que permitan a los niños utilizar todos sus sentidos

Las experiencias cotidianas de los niños con sonidos, imágenes, sensaciones, olores y sabores nuevos sientan las bases de su comprensión del mundo y de la expresión de su curiosidad e iniciativa. A la hora de seleccionar materiales para el juego de los niños, es importante tener en cuenta el modo en que esos materiales estimulan sus sentidos (la vista, el oído, el tacto, el gusto, el olfato y la **propiocepción**). La participación de múltiples sentidos mientras exploran favorece la flexibilidad de los niños en el aprendizaje (Bahrick y Lickliter, 2003, 2009). Para involucrar los múltiples sentidos de los niños, los educadores infantiles deben ofrecer una variedad de texturas, colores, formas, tamaños y sonidos. A continuación, se ofrecen algunas ideas para incluir materiales que inviten a la exploración sensorial:

- ofrecer a los niños objetos que puedan explorar de forma segura con la boca, como objetos con textura, mordedores, objetos con formas interesantes y peluches blandos. Una de las principales formas que tienen los bebés en los primeros años de vida de explorar objetos es utilizando la boca. Además, explorar con la boca puede tranquilizarles y ayudarles a calmarse. Los educadores deben asegurarse de que los objetos que los niños se llevan a la boca sean de un tamaño seguro y estén fabricados con materiales no tóxicos. Los objetos deben desinfectarse después de que cada niño los utilice.
- Ofrecer objetos con dibujos o formas contrastados que los bebés en los primeros meses puedan percibir con la vista en desarrollo. Incluir objetos y materiales en el entorno que sean visualmente estimulantes para los bebés contribuye a su desarrollo perceptual.
- suministrar objetos de diversos materiales, como madera, tela, piedra, plástico y metal. Esto puede fomentar la exploración natural de las propiedades de los objetos por parte de los niños.
- establecer un entorno alimentario para los niños que puedan disfrutar con seguridad de alimentos sólidos que permita la exploración de alimentos aptos para niños alérgicos, animándolos a explorar el sabor, el olor y las texturas de los nuevos alimentos y a utilizar las manos o ejercitar sus habilidades iniciales con utensilios. Los educadores infantiles se comunican con las familias de los niños para conocer sus preferencias alimenticias y compartir cuándo presentan alimentos diferentes durante el desarrollo temprano del niño. Las oportunidades para explorar los alimentos pueden incluir la presentación de alimentos de diversas culturas, lo que puede ofrecer una nueva estimulación sensorial y, al mismo tiempo, representar la diversidad de las familias y comunidades de los niños.
- elegir libros resistentes con páginas que tengan diferentes texturas al tacto u otras características físicas que los bebés y niños pequeños puedan explorar utilizando sus sentidos. Al principio de su vida, los niños pueden optar por explorar los libros con la boca, tocarlos o agitarlos, por lo que los educadores infantiles deben darles libros de cartón resistentes o libros de tela que se puedan dejar caer y que no se rompan.

A medida que crecen, los bebés y los niños pequeños pueden pasar las páginas y mirar las ilustraciones. Estos tipos de exploración son importantes para el desarrollo temprano de la lectoescritura de los niños. Para los bebés que no se mueven, pueden colocarse libros abiertos cerca de donde están acostados. También se pueden exponer fotos de la familia en la parte posterior de un estante o en un cubo cerca del bebé.

- ofrecer oportunidades para el juego sensorial, como una mesa de agua, un arenero, una cocina de barro, arcilla o plastilina. Los niños tienen distintas necesidades sensoriales y puede que no disfruten interactuando con todos los materiales sensoriales. Es importante observar la respuesta de cada niño a estas experiencias de aprendizaje. Los bebés que no se mueven pueden disfrutar de la exploración supervisada del agua utilizando

una bandeja para galletas con una pequeña cantidad de agua colocada a su alcance.

El juego sensorial anima a los niños a explorar las características de los distintos materiales y a practicar la motricidad fina. El juego sensorial puede ser tranquilizador y calmante y ayudar a los niños a regular sus propias emociones.

- observar cómo utilizan los niños sus sentidos para explorar los materiales y el entorno que les rodea. Los educadores pueden observar qué sentidos utilizan los niños principalmente y cuáles utilizan con menos frecuencia. Luego, pueden planificar la presentación de materiales que animen a los niños a explorar con los sentidos menos frecuentes. Por ejemplo, en una excursión a un área natural cercana, una niña de 18 meses podría agarrar ramos de flores no tóxicas para olerlas y tocarlas.



Conexiones con el desarrollo perceptual y motor

- Permitir que los niños exploren materiales cotidianos que varían en texturas (peluches blandos, cajas de cartón rígidas), tamaños (tazas pequeñas, bloques grandes), pesos (botellas de agua vacías y llenas) y formas (piezas de madera o plástico circulares, triangulares o cuadradas) es importante para favorecer el desarrollo de sus habilidades perceptuales.
- Los materiales más pequeños, con múltiples usos y cotidianos, como bloques, lápices de colores, tazas y cubiertos o trocitos de comida, pueden ayudar a los niños a desarrollar el control de los músculos de las manos y los dedos para favorecer su desarrollo de motricidad fina.
- El acceso a distintas superficies y objetos, como alfombras blandas, tapetes, terrazas, aceras, césped, escalones pequeños, sillas o sofás y resbaladillas, permite a los niños practicar distintos movimientos de motricidad gruesa, como acostarse, voltearse, sentarse, gatear, levantarse, caminar, trepar y deslizarse.

Área de práctica

Planificación y actualización del entorno y los materiales en función de los intereses de los niños

Las habilidades y comportamientos de los niños van cambiando a medida que se desarrollan. Los intereses de los bebés y los niños pequeños suelen cambiar a medida que desarrollan nuevas habilidades. Los niños necesitan espacios y materiales que se adapten a su crecimiento físico, a sus habilidades emergentes y al desarrollo de sus identidades e intereses (NAEYC, 2020). Por lo tanto, la planificación regular de espacios y materiales que inviten a los niños a participar en juegos cada vez más complejos, a asumir nuevos retos y a practicar habilidades emergentes es un proceso continuo. Los educadores infantiles basan su planificación en la observación y documentación continuas de la exploración y el juego de los niños.

Práctica

Planificar los materiales diarios, las áreas y las experiencias de aprendizaje que los niños tienen a su disposición para explorar

Observar y documentar los comportamientos de los niños, el desarrollo de sus habilidades, sus enfoques de aprendizaje y sus intereses cambiantes permite a los educadores reflexionar sobre cómo los materiales y el entorno satisfacen las habilidades en desarrollo, las fortalezas y las necesidades de los niños. Esto permite a los educadores planificar los cambios que deben hacerse en los materiales, las áreas y las experiencias de aprendizaje para ayudar a los niños a dar el siguiente paso en su aprendizaje (Scientific Council of the Developing Child, 2004). A continuación, se ofrecen algunas ideas para planificar materiales y experiencias de aprendizaje que mantengan a los niños interesados en aprender:

- incorporar acontecimientos comunes, como cambios en el clima, rutinas previstas o nuevos visitantes, como puntos centrales para planificar materiales y experiencias de aprendizaje. Por ejemplo, si hace calor afuera, coloque cubos, cacerolas y vasos pequeños con agua poco profunda para salpicar y verter en un espacio exterior a la sombra. Este tipo de materiales ofrece ricas oportunidades para el juego sensorial supervisado y permite a los niños investigar las propiedades del agua.
- encontrar formas de aprovechar los intereses cambiantes de los bebés y los niños pequeños a la hora de planificar los materiales y las experiencias de aprendizaje. Por ejemplo, una niña de 22 meses que ve

camiones cuando camina todos los días al entorno de aprendizaje y cuidado infantil puede manifestar interés por ellos. Al reflexionar sobre el interés de esta niña, el educador infantil podría pensar en cómo incorporar los camiones al juego y a las rutinas diarias para animar a la niña a seguir explorando su interés (por ejemplo, juguetes, en libros, durante los paseos al aire libre, como parte del juego dramático con sus compañeros). Además de añadir camiones de juguete al entorno, colocar fotos de camiones o libros de camiones cerca de los materiales de construcción puede estimular la creatividad de los niños y provocar el juego dramático.



De la investigación a la práctica

La tecnología como parte de los entornos y los materiales

Los bebés y los niños pequeños aprenden mejor cuando exploran activamente lugares y cosas del mundo real. La tecnología, como los teléfonos inteligentes, las tabletas y la televisión, es una parte común de la vida moderna y con frecuencia forma parte de nuestro entorno y materiales cotidianos, interacciones y rutinas. Es importante que los **cuidadores** sepan que, debido a que los cerebros de los bebés y los niños pequeños aún se están desarrollando, a menudo todavía no son capaces de dar sentido a lo que ven en las pantallas (Hill et al., 2016). Al hablar del tiempo de exposición a pantallas de los niños, las directrices de la American Academy of Pediatrics (2022) sugieren que el uso de los medios de comunicación debe ser muy limitado para los bebés y niños pequeños. Por lo tanto, los educadores infantiles deben crear un entorno que limite la exposición de los bebés y niños pequeños a su cargo a las pantallas (Hill et al., 2016).

Para las familias, el uso de la pantalla en el hogar debe limitarse a charlar con la familia en una videollamada o a ver brevemente juntos programas de alta calidad y comunicarse sobre lo que ocurre en la pantalla (American Academy of Pediatrics, 2022). Es fundamental que un cuidador esté presente, viendo el programa con el niño e interactuando con él mientras lo ven. Las interacciones intencionadas y compartidas mientras se utilizan los medios y las pantallas pueden ayudar a los niños a procesar lo que ven.

Práctica

Presentar materiales conocidos y nuevos juntos para favorecer un equilibrio entre previsibilidad y novedad

Cambiar los entornos, los materiales y las experiencias de aprendizaje con las que se relacionan los niños les ofrece nuevas **posibilidades** para explorar, mientras que, al mismo tiempo, los entornos familiares y los materiales predecibles les ayudan a centrarse en la novedad y a seguir aprendiendo (La Paro y Gloeckler, 2016). A continuación, se ofrecen algunas ideas para presentar materiales nuevos y familiares:

- mantener algunos materiales constantes en el entorno mientras se cambian otros. Por ejemplo, cambiarlos de sitio, guardarlos o añadir nuevos materiales a los ya conocidos, como animales y pequeños trozos de tela a una colección de bloques. Los educadores infantiles también colocan objetos con los que los niños no han jugado recientemente y que, por lo tanto, pueden parecerles “nuevos” una vez más. Al observar las interacciones de los niños con los distintos materiales y reflexionar sobre el desarrollo de los conocimientos y habilidades de los niños, los educadores infantiles pueden planificar cómo podrían cambiar los materiales del entorno.
- descubrir nuevos materiales y presentarlos en el entorno. Los materiales novedosos

pueden incluir objetos cotidianos, materiales reciclados y materiales naturales que los niños no hayan explorado y con los que no hayan jugado recientemente. Rotar los objetos a disposición de los niños puede aumentar el interés y la curiosidad. Los educadores también pueden ofrecer materiales conocidos en áreas o situaciones nuevas (por ejemplo, materiales para juegos dramáticos en la mesa sensorial para un niño de 18 meses o una rama de un árbol en flor cercano [no tóxico] expuesta en una mesita en el interior, lápices o crayones en el área de juegos dramáticos para que un niño de 33 meses garabatee o dibuje una lista de la compra, o materiales de construcción en el exterior sobre una manta para un niño que gatea).

Práctica

Proporcionar objetos que aprovechen los intereses de los niños

Cada niño desarrolla intereses únicos. Lo normal es que sus intereses estén relacionados con los nuevos retos y habilidades a los que se enfrentan. Las experiencias vividas en sus familias y comunidades también tienen un impacto importante en los intereses de los niños. Como parte de la planificación y actualización periódicas del entorno y los materiales, es importante comunicarse con las familias acerca de las experiencias y los intereses de los niños, observar los intereses de los niños mientras están en el entorno de aprendizaje y atención tempranos y darse cuenta de cómo pueden cambiar estos intereses a medida que aprenden nuevas habilidades y comportamientos como parte de su desarrollo. A continuación, se exponen algunas consideraciones a la hora de seleccionar materiales que le interesen a los niños:

- considerar las ideas o preguntas que investigan los niños y ofrecerles objetos que les permitan explorar esas ideas y resolver problemas. Por ejemplo, para un niño de 15 meses interesado en dejar caer objetos por pendientes para ver qué ocurre, ofrecerle objetos de diferentes formas, tamaños y texturas que pueda dejar caer por una rampa, resbaladilla o colina. Los educadores infantiles añaden diversas rampas para este tipo de exploración. Esto permite a los niños seguir explorando las ideas de causa y efecto, gravedad, fricción y propiedades de los objetos, como su tamaño o forma. Este tipo de experiencias exploratorias suelen implicar también el desarrollo de habilidades sociales, perceptuales, motoras, lingüísticas y creativas. A los niños les encanta colaborar y comunicarse entre sí cuando prueban nuevas ideas y ponen a prueba sus propias formas físicas y creativas de utilizar los materiales. Por ejemplo, un compañero puede unirse al niño de 15 meses para dejar caer una pelota por una rampa y gritar de emoción al volver a dejarla caer.
- observar el interés de los niños por distintos materiales y planificar oportunidades de aprendizaje y desarrollo. Por ejemplo, una niña de 32 meses que disfruta jugar con animales de juguete y hacer sonidos de animales también puede estar interesada en que un educador infantil le lea un libro sobre animales o en artículos de juego para simular que son veterinarios. Ofrecer materiales que se basen en los intereses de los niños también ofrece oportunidades para aprender nuevas palabras a través de las interacciones con los educadores infantiles.
- tener en cuenta el temperamento de los niños y su forma de aprender a la hora de ofrecerles objetos. Los niños reaccionan de forma diferente ante materiales y entornos similares. Algunos pueden expresar curiosidad de inmediato, mientras que otros pueden tardar más en entrar en calor y tomarse su tiempo para observar antes de empezar a explorar e interactuar con los materiales disponibles. Los educadores infantiles deben tener en cuenta estas diferencias a la hora de planificar.

Ejemplo de la práctica

Un área tranquila para Eliza cuando juega

La Sra. Mira dedica un tiempo todos los días a documentar sus observaciones de cada niño y se reúne semanalmente con el Sr. Malik, su colega que también es maestro, para hablar de sus observaciones y planificar la semana siguiente. La Sra. Mira está documentando sus observaciones de Eliza, una niña de 29 meses cuya familia habla inglés y vietnamita. La Sra. Mira habla inglés y vietnamita y ha observado que a Eliza le gusta construir con diversos materiales y que persevera más cuando puede hacerlo en entornos que no están demasiado abarrotados ni son ruidosos. La Sra. Mira también ha observado que en las áreas de juego más ruidosas o en las que hay movimiento frecuente de otros niños, es más probable que Eliza se distraiga y se frustre con los contratiempos, como cuando se le cae una torre.

La Sra. Mira comenta con el Sr. Malik cómo podrían apoyar y fomentar el interés de Eliza por la construcción. Repasan las notas de la Sra. Mira y recuerdan una situación en la que Eliza estaba jugando en el arenero, pero se distrajo cuando vio que unos compañeros bajaban por la resbaladilla a su lado. Cuando Eliza se volvió para mirar a los niños en la resbaladilla, derribó su torre de arena. Eliza se frustró y tiró un cubo al suelo.

El Sr. Malik y la Sra. Mira deciden crear un espacio tranquilo en el entorno de cuidado con menos distracciones. Acomodan el área tranquila en un rincón del entorno interior, con un cojín y unos bloques de espuma. Es comprensible que Eliza siga encontrándose con áreas bulliciosas fuera del área tranquila. Por eso, el Sr. Malik también sugiere que la Sra. Mira oriente a Eliza en los momentos de frustración para que aprenda a afrontar los retos.

Al día siguiente, después del desayuno, la Sra. Mira presenta la nueva área de juegos a los niños en su entorno. Les dice que esta área es para estar tranquilos. Eliza va a el área tranquila casi inmediatamente y empieza a construir una torre con los bloques de espuma, manteniendo la concentración y la atención. Cuando su torre se cae, la Sra. Mira observa que Eliza recoge tranquilamente los bloques y empieza a construir de nuevo. La Sra. Mira comparte su observación con Eliza en inglés: *“Looks like you are going to make another building. Will this one be the same or different from your other one?”* (Parece que vas a hacer otro edificio. ¿Será igual o diferente al otro?). Eliza sonríe y anuncia en vietnamita, *“Lần này, lớn hơn!”* (¡Esta será aún más grande!). La Sra. Mira le devuelve la sonrisa y reconoce la respuesta de Eliza comunicándole en inglés: *“I’m excited to see your next tower!”* (¡Ya quiero ver tu próxima torre!).

Durante la semana siguiente, la Sra. Mira coloca cada día diferentes materiales con múltiples usos en el área tranquila que permiten a Eliza seguir explorando su interés por la construcción. La Sra. Mira

observa que Eliza juega allí casi todos los días y un día jugó tranquilamente junto a otro niño que se unió a la construcción. Ha anotado en su documentación que Eliza se concentra cuando juega con estos materiales con múltiples usos y dedica más tiempo a superar los retos.

**Preguntas para
reflexionar**

Piense en las siguientes preguntas solo o con un colega:

1. ¿Qué le ha llamado la atención del ejemplo?
2. ¿Qué le ha parecido inspirador de la forma en que la Srta. Mira ha adaptado el entorno y los materiales?
3. ¿Qué ideas de este ejemplo podría utilizar Ud. en su propia práctica?



Conclusión

La creación de un entorno de aprendizaje y cuidado seguro y estimulante es fundamental para el crecimiento y el desarrollo de los bebés y los niños pequeños. Una de las funciones más importantes de los educadores infantiles es crear y planificar el entorno y los materiales. El enfoque general y las prácticas que se ofrecen en este capítulo destacan la importancia del ciclo de planificación de observar y documentar, estudiar e interpretar, y desarrollar y aplicar un plan como parte de la promoción de entornos y materiales inclusivos, receptivos y alegres para todos los niños.

Las prácticas presentadas en este capítulo hacen énfasis en la importancia de colaborar con las familias, organizar el entorno de modo que ofrezca opciones predecibles y accesibles para el juego y la exploración, personalizar el entorno de modo que se adapte al desarrollo de los niños, ofrecer una variedad de materiales para explorar y planificar y actualizar periódicamente el entorno y los materiales. Estas áreas de práctica ofrecen un punto de partida a partir del cual los educadores pueden adaptar el entorno de aprendizaje y cuidado para apoyar a todos los niños a su cargo.

Preguntas para reflexionar

Estas son algunas preguntas que le ayudarán, como educador infantil, a reflexionar sobre el entorno y los materiales de aprendizaje y cuidado:

1. ¿Sobre qué práctica(s) ha aprendido más y cuál(es) le gustaría incorporar como parte de su ciclo de planificación en curso?
 - a. ¿Cómo piensa observar y documentar cómo utilizan los niños los espacios de su entorno de aprendizaje y cuidado?
 - b. ¿Qué materiales con múltiples usos y cotidianos ya utiliza como parte del entorno de aprendizaje y cuidado? ¿Qué más podría utilizar?
2. A la hora de organizar el entorno para proporcionar acceso a una variedad de materiales, ¿cuáles son algunas de las formas de establecer la previsibilidad y la familiaridad al tiempo que se actualiza el entorno y los materiales de aprendizaje y cuidado en función de los intereses de los niños?
3. ¿Qué estrategias podría poner en práctica para personalizar el entorno y los materiales de aprendizaje y cuidado en función de las necesidades de desarrollo de los niños? ¿Y hacer que el entorno y los materiales sean más inclusivos y culturalmente pertinentes?



Apéndice

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>
- American Academy of Pediatrics. (2022, July 20). *Beyond screen time: Help your kids build healthy media use habits*. [HealthyChildren.org](https://www.healthychildren.org/English/family-life/Media/Pages/healthy-digital-media-use-habits-for-babies-toddlers-preschoolers.aspx). <https://www.healthychildren.org/English/family-life/Media/Pages/healthy-digital-media-use-habits-for-babies-toddlers-preschoolers.aspx>
- 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.
- Australian Education Research Organisation. (2023). *Introduction: Play-based learning and intentionality*. <https://www.edresearch.edu.au/guides-resources/practice-resources/introduction-pblai>
- Bahrlick, 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)
- Bahrlick, L., & Lickliter, R. (2009). Perceptual development: Intermodal perception. In *Encyclopedia of perception* (Vol. 2, pp. 753–756). Sage Publishers.
- Bartlett, J. D. (2021) Trauma-informed practices in early childhood education. *ZERO TO THREE, 41*(3), 24–34. <https://www.zerotothree.org/resource/journal/trauma-informed-practices-in-early-childhood-education>
- Bartlett, J. D., & Smith, S. (2019). The role of early care and education in addressing early childhood trauma. *American Journal of Community Psychology, 64*(3–4), 359–372.
- Bartlett, J. D., Wilson, A., Moore, K. A., & Reed, Z. (2016, April 19). 5 ways trauma-informed care supports children’s development. *Child Trends*. <https://www.childtrends.org/publications/5-ways-trauma-informed-care-supports-childrens-development>
- Belsky, J. (2013). Differential susceptibility to environmental influences. *International Journal of Child Care and Education Policy, 7*, 15–31. <https://doi.org/10.1007/2288-6729-7-2-15>
- Berris, R., & Miller, E. (2011). How design of the physical environment impacts on early learning: Educators’ and parents’ perspectives. *Australasian Journal of Early Childhood, 36*(4), 102–110.

- Blackson, E. A., Gerdes, M., Segan, E., Anokam, C., & Johnson, T. J. (2022). Racial bias toward children in the early childhood education setting. *Journal of Early Childhood Research, 20*(3), 277–292.
- Bornstein, M. (2012). Caregiver responsiveness and child development and learning: From theory to research to practice. In P. L. Mangione (Ed.), *Infant/toddler caregiving: A guide to cognitive development and learning* (2nd ed., pp. 11–25). California Department of Education.
- 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.
- Bouza, J., Camacho-Thompson, D. E., Carlo, G., Franco, X., Coll, C. G., Halgunseth, L., Marks, A., Stein, G. L., Suárez-Orozco, C., & White, R. M. (2018). *The science is clear: Separating families has long-term damaging psychological and health consequences for children, families, and communities*. Society for Research in Child Development. <https://www.srcd.org/briefs-fact-sheets/the-science-is-clear>
- Brown, C. S. (2015). *The educational, psychological, and social impact of discrimination on the immigrant child*. Migration Policy Institute.
- Buchanan, K., & Buchanan, T. (2017, January/February). Six steps to partner with diverse families. *Principal, 46–47*. https://www.naesp.org/sites/default/files/Buchanan_JF17.pdf
- 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.
- Byers-Heinlein, K., Burns, T. C., & Werker, J. F. (2010). The roots of bilingualism in newborns. *Psychological Science, 21*(3), 343–348.
- 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. (2012). *California infant/toddler curriculum framework*. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/documents/itcurriculumframework.pdf>
- California Department of Education. (2019a). *Infant/toddler learning and development program guidelines*.
- California Department of Education. (2019b). *Responsive early education for young children and families experiencing homelessness*. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/documents/earlyedhomelessness2020.pdf>
- California Department of Education. (2020). *Improving education for multilingual and English learner students: Research to practice*. <https://www.cde.ca.gov/sp/ml/documents/mleeducation.pdf>

- 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>
- California Department of Social Services. (2025). *Infant–toddler learning and development foundations*.
- California Department of Social Services & California Department of Education. (2025). *Desired results developmental profile (2025)*. California Department of Social Services & California Department of Education.
- California Department of Social Services & WestEd. (2024). *Inclusive strategies for infants and toddlers*. Beginning Together.
- Carr, M., & Lee, W. (2012). *Learning stories: Constructing learner identities in early education*. SAGE Publications.
- Carr, M., & Lee, W. (2019). *Learning stories in practice*. SAGE Publications.
- CAST. (2024). *Universal Design for Learning guidelines version 3.0*. <https://udlguidelines.cast.org>
- Castro, D. C., Espinosa, L. M., & Páez, M. M. (2011). Defining and measuring quality in early childhood practices that promote dual language learners' development and learning. In M. Zaslow (Ed.), *Quality measurement in early childhood settings* (pp. 257–280). Paul H. Brookes Publishing Company.
- Choi, Y., & Luo, Y. (2023). Understanding preferences in infancy. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 14(4), Article e1643.
- 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>
- Cosse, R., Schmit, S., Ulrich, 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 and Zero to Three. <https://www.zerotothree.org/wp-content/uploads/2018/11/Building-Strong-Foundations-Racial-Equity-Brief.pdf>
- Costa, N. M. S., Dentz, M. V., & Amorim, K. D. S. (2023). While you were (not) asleep: Negotiation of times, routines, and rhythms through the infant's transition process to early childhood and care. *Revista Brasileira de Educação*, 27, Article e270116.
- Daneri, M. P., Blair, C., Kuhn, L. J., & FLP Key Investigators. (2019). Maternal language and child vocabulary mediate relations between socioeconomic status and executive function during early childhood. *Child Development*, 90(6), 2001–2018. <https://doi.org/10.1111/cdev.13065>

- Deák, G. O., Krasno, A. M., Jasso, H., & Triesch, J. (2018). What leads to shared attention? Maternal cues and infant responses during object play. *Infancy, 23*(1), 4–28.
- Degotardi, S., Torr, J., & Nguyen, N. T. (2016). Infant–toddler educators’ language support practices during snack-time. *Australasian Journal of Early Childhood, 41*, 52–62.
- 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 D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 2, pp. 11–28). Guilford Publications.
- Dombro, A. L., Jablon, J., & Stetson, C. (2020). *Powerful interactions: How to connect with children to extend their learning* (2nd ed.) NAEYC.
- 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.
- Escamilla, I. M. (2021). Learning stories: Observation, reflection, and narrative in early childhood education. *Young Children, 76*(2). <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/summer2021/learning-stories>
- Espinosa, L. M. (2015). Challenges and benefits of early bilingualism in the U.S. context. *Global Education Review, 2*(1), 14–31.
- Evans, G. (2006). Child development and the physical environment. *Annual Review of Psychology, 57*, 423–451.
- Ferguson, K. T., Cassells, R. C., MacAllister, J. W., & Evans, G. W. (2013). The physical environment and child development: An international review. *International Journal of Psychology, 48*(4), 437–468. <https://doi.org/10.1080/00207594.2013.804190>
- 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, 39*(1), 27–32.
- Fraser, J. G., Noroña, C. R., Bartlett, J. D., Zhang, J., Spinazzola, J., Griffin, J. L., Montagna, C., Todd, M., Bodian, R., & Barto, B. (2019). Screening for trauma symptoms in child welfare-involved young children: Findings from a statewide trauma-informed care initiative. *Journal of Child & Adolescent Trauma, 12*(3), 399–409. <https://doi.org/10.1007/s40653-018-0240-x>

- Gandini, L., & Goldhaber, J. (2001.) Two reflections about documentation: Documentation as a tool for promoting the construction of respectful learning. In L. Gandini & J. Goldhaber (Eds.), *Bambini: The Italian approach to infant/toddler care* (pp. 124–145). Teachers College Press.
- 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*. Migration Policy Institute. https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/mpi-nciip_dll-fact-sheet2022_ca-final.pdf
- Gillespie, L., & Petersen, S. (2012). Rituals and routines: Supporting infants and toddlers and their families. *Young Children*, 67(4), 76.
- 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.
- Gordon, D. (Ed.). (2024). *Universal design for learning: Principles, framework, and practice*. Center for Applied Special Technology.
- Grenoble, L. A. (2021). Why revitalize? In J. Olko & J. Sallabank (Eds.), *Revitalizing endangered languages: A practical guide* (pp. 9–31). Cambridge University Press.
- Hännikäinen, M., & Munter, H. (2018). Toddlers' play in early childhood education settings. In P. K. Smith & J. L. Roopnarine (Eds.), *The Cambridge handbook of play: Developmental and disciplinary perspectives* (pp. 491–510). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108131384.027>
- Hardecker, S., & Tomasello, M. (2017). From imitation to implementation: How two- and three-year-old children learn to enforce social norms. *British Journal of Developmental Psychology*, 35(2), 237–248.
- Hay, D. F., Caplan, M., & Nash, A. (2019). The beginnings of peer relationships. In W. M. Bukowski, B. Laursen, & K. H. Rubin (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (2nd ed., pp. 200–221). Guilford Press.

- 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>
- 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>
- Hill, D., Ameenuddin, N., Reid Chassiakos, Y. L., Cross, C., Hutchinson, J., Levine, A., Boyd, R., Mendelson, R., Moreno, M., & Swanson, W. S. (2016). Media and young minds. *Pediatrics, 138*(5), Article e20162591. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2591>
- Hilton, C. B., Moser, C. J., Bertolo, M., Lee-Rubin, H., Amir, D., Bainbridge, C. M., Simson, J., Knox, D., Glowacki, L., Alemu, E., Galbarczyk, A., Jasienska, G., Ross, C. T., Neff, M. B., Martin, A., Cirelli, L. K., Trehub, S. E., Song, J., Kim, M., ... Mehr, S. (2022). Acoustic regularities in infant-directed speech and song across cultures. *Nature Human Behavior, 6*, 1545–1556.
<https://doi.org/10.1038/s41562-022-01410-x>
- 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://dx.doi.org/10.1037/dev0001745>
- Hospodar, C. M., Hoch, J. E., Lee, D. K., Shrout, P. E., & Adolph, K. E. (2021). Practice and proficiency: Factors that facilitate infant walking skill. *Developmental Psychobiology, 63*(7), Article e22187.
- Ilyka, D., Johnson, M. H., & Lloyd-Fox, S. (2021). Infant social interactions and brain development: A systematic review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 130*, 448–469.
- Inclusion Works! (2025). Training materials and resources. <https://www.inclusiveece.org/Training-Material-and-Resources/Inclusion-Works/Inclusion-Works-Resources>
- Individuals with Disabilities Education Act, 20 U.S.C. § 1400 et seq. (2004).
<https://sites.ed.gov/idea/statute-chapter-33>
- Infant Early Childhood Mental Health Consultation Network. (2025). <https://iecmhcnetwork.org/>
- Iruka, I. U., Cabrera, N., & Páez, M. (2022). Supporting and engaging with diverse families during the early years: Emerging approaches that matter for children and families. In *Early Childhood Research Quarterly, 60*, 390–393. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.04.001>
- Jukes, M. C. H., Ahmed, I., Baker, S., Draper, C. E., Howard, S. J., McCoy, D. C., Obradović, J., & Wolf, S. (2024). Principles for adapting assessments of executive function across cultural contexts. *Brain Sciences, 14*(4), 318. <https://doi.org/10.3390/brainsci14040318>

- King, E. K., & La Paro, K. M. (2018). Teachers' emotion minimizing language and toddlers' social emotional competence. *Early Education and Development, 29*(8), 989–1003.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1510214>
- Kirkorian, H., Barr, R., Coyne, S. M., Munzer, T. G-C., Paulus, M., & Thomason, M. E. (2025). Digital media, cognition, and brain development in infancy and childhood. In D. A. Christakis & L. Hale (Eds.), *Handbook of children and screens: Digital media, development, and well-being from birth through adolescence* (pp. 13–20). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-69362-5>
- Konishi, H., Karsten, A., & Vallotton, C. D. (2018). Toddlers use of gesture and speech in service of emotion regulation during distressing routines. *Infant Mental Health Journal, 39*(6), 730–750.
- Kretch, K. S., Marcinowski, E. C., Hsu, L. Y., Koziol, N. A., Harbourne, R. T., Lobo, M. A., & Dusing, S. C. (2023). Opportunities for learning and social interaction in infant sitting: Effects of sitting support, sitting skill, and gross motor delay. *Developmental Science, 26*(3), Article e13318.
<https://doi.org/10.1111/desc.13318>
- Kurtz, J. (2023). *Supporting young children to cope, build resilience, and heal from trauma through play*. Inclusion Collaborative Conference.
- Lally, J. R. (2024). Creating nurturing relationships with infants and toddlers. In P. L. Mangione & J. Marcella-Burdett (Eds.), *Infant/toddler caregiving: Social–emotional growth and socialization* (pp. 35–42). WestEd.
- Lally, J. R., Stewart, J., & Greenwald, D. (2009). *Infant/toddler caregiving: A guide to setting up environments* (2nd ed.). California Department of Education.
- 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. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.08.004>
- La Paro, K. M., & Gloeckler, L. (2016). The context of child care for toddlers: The “experience expectable environment.” *Early Childhood Education Journal, 44*(2), 147–153.
<https://doi.org/10.1007/s10643-015-0699-0>
- Laurin, D. E., Guss, S. S., & Horm, D. (2021). Care educator–infant and toddler interactions during diapering: Care educator responsiveness and child well-being and involvement. *Infant Mental Health Journal, 42*(4), 546–559.
- Lieberman, A. F. (2006). Working with traumatized young children in child care and education settings. In J. R. Lally, P. L. Mangione, & D. Greenwald (Eds.), *Concepts for care: Essays on infant/toddler development and learning* (pp. 77–83). WestEd.

- 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* (Research brief). *Child Trends*. <https://www.childtrends.org/publications/reimagining-black-families-cultural-assets-can-inform-policies-and-practices-that-enhance-their-well-being>
- Lobo, M. A., Kokkoni, E., de Campos, A. C., & Galloway, J. C. (2014). Not just playing around: Infants' behaviors with objects reflect ability, constraints, and object properties. *Infant Behavior and Development*, 37(3), 334–351. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2014.05.003>
- Marno, H., Guellai, B., Vidal, Y., Franzoi, J., Nespor, 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, 1150.
- Marshall, N., & Antoine, J. (2023). Healing, support, empowerment: How language revitalizations can mitigate trauma. *Tribal College Journal*, 34(4), 34–38.
- Martin, C. P., Russo, J., Goldenthal, H., Holley, C., Gouze, K. R., & Williford, A. (2021). Supporting young children exposed to potentially traumatic events: Implications for early care and education policy. *Policy Insights From the Behavioral and Brain Sciences*, 8(2), 119–126. <https://doi.org/10.1177/23727322211033880>
- Masek, L. R., McMillan, B. T., Paterson, S. J., Tamis-LeMonda, C. S., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2021). Where language meets attention: How contingent interactions promote learning. *Developmental Review*, 60, Article 100961.
- Mason, K., Brown, A., & Carter, S. (2025). Capturing the complexities of collaborative partnerships in early childhood through metaphor. *Early Childhood Education Journal*, 53(1), 221–231. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01580-x>
- Maxwell, L. (2007). Competency in child care settings: The role of the physical environment. *Environment and Behavior*, 39(2), 229–245.
- 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>
- Murphy, C., Matthews, J., Clayton, O., & Cann, W. (2021). Partnership with families in early childhood education: Exploratory study. *Australasian Journal of Early Childhood*, 46(1), 93–106. <https://doi.org/10.1177/1836939120979067>
- 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 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 Association for the Education of Young Children. (2020). *Developmentally appropriate practice (DAP) position statement*. <https://www.naeyc.org/resources/position-statements/dap/contents>
- National Center on Disability and Journalism. (2021). *Disability language style guide*. <https://ncdj.org/style-guide/>
- The National Child Traumatic Stress Network. (2010, August). *Early childhood trauma*. https://www.nctsn.org/sites/default/files/resources//early_childhood_trauma.pdf
- National Scientific Council on the Developing Child. (2004). *Young children develop in an environment of relationships* (Working Paper No. 1). <https://developingchild.harvard.edu/resources/working-paper/wp1/>
- National Scientific Council on the Developing Child. (2007). *The timing and quality of early experiences combine to shape brain architecture* (Working Paper No. 5). https://developingchild.harvard.edu/wp-content/uploads/2024/10/Timing_Quality_Early_Experiences-1.pdf
- 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/wp-content/uploads/2024/10/The-Science-of-Resilience2.pdf>
- 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://developingchild.harvard.edu/wp-content/uploads/2024/05/WP17-Final.pdf>
- Nicholson, J., Kurtz, J., Edwards, L., Iris-Wilbanks, J., Watson-Alvarado, S., Jevgiovikj, M., & Torres, V. (2023). *Supporting young children to cope, build resilience, and heal from trauma through play: A practical guide for early childhood educators* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003326113>
- 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>
- Oakes, L. M. (2023). Understanding developmental cascades and experience: Diversity matters. *Infancy*, 28(3), 492–506. <https://doi.org/10.1111/infa.12539>

- Over, H., & Carpenter, M. (2013). The social side of imitation. *Child Development Perspectives*, 7(1), 6–11. <https://doi.org/10.1111/cdep.12006>
- Palmér, H., Henriksson, J., & Hussein, R. (2016). Integrating mathematical learning during caregiving routines: A study of toddlers in Swedish preschools. *Journal of Early Childhood Education*, 44, 79–87.
- 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.
- Paradise, R., & Rogoff, B. (2009). Side by side: Learning by observing and pitching in. *Ethos*, 37(1), 102–138. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1352.2009.01033.x>
- Pearson, J. N., Akamoglu, Y., Chung, M., & Meadan, H. (2019). Building family–professional partnerships with culturally, linguistically, and economically diverse families of young children. *Multicultural Perspectives*, 21(4), 208–216. <https://doi.org/10.1080/15210960.2019.1686381>
- Pellegrini, A. D., Dupuis, D., & Smith, P. K. (2007). Play in evolution and development. *Developmental Review*, 27(2), 261–276. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2006.09.001>
- Phillips, D. A., Johnson, A. D., & Iruka, I. U. (2022). Early care and education settings as contexts for socialization: New directions for quality assessment. *Child Development Perspectives*, 16(3), 127–133. <https://doi.org/10.1111/cdep.12460>
- 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.
- Schatz, J. L., Suarez-Rivera, C., Kaplan, B. E., & Tamis-LeMonda, C. S. (2022). Infants’ object interactions are long and complex during everyday joint engagement. *Developmental Science*, 25(4). <https://doi.org/10.1111/desc.13239>
- 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. <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.3001630>
- Schoppmann, J., Schneider, S., & Seehagen, S. (2022). Can you teach me not to be angry? Relations between temperament and the emotion regulation strategy distraction in 2-year-olds. *Child Development*, 93(1), 165–179. <https://doi.org/10.1111/cdev.13682>
- Selman, S. B., & Dilworth-Bart, J. E. (2024). Routines and child development: A systematic review. *Journal of Family Theory and Review*, 16(2), 272–328. <https://doi.org/10.1111/jftr.12549>
- Shablack, H., & Lindquist, K. A. (2019). The role of language in emotional development. In V. LoBue, K. Pérez-Edgar, & K. A. Buss (Eds.), *Handbook of emotional development* (pp. 451–478). Springer.

- Shin, M. (2024). Fostering play in the COVID crisis: Insights from infant–toddler teachers. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01742-5>
- Singh, L., Nestor, S., Parikh, C., & Yull, A. (2009). Influences of infant-directed speech on early word recognition. *Infancy*, 14(6), 654–666. <https://doi.org/10.1080/15250000903263973>
- Soley, G., & Sebastián-Gallés, N. (2015). Infants prefer tunes previously introduced by speakers of their native language. *Child Development*, 86(6), 1685–1692.
- Song, J. Y., Demuth, K., & Morgan, J. L. (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. <https://doi.org/10.1121/1.3419786>
- Spagnola, M., & Fiese, B. H. (2007). Family routines and rituals: A context for development in the lives of young children. *Infants & Young Children*, 20(4), 284–299.
- Strouse, G. A., & Samson, J. E. (2021). Learning from video: A meta-analysis of the video deficit in children ages 0 to 6 years. *Child Development*, 92(1), Article e20–e38.
- Swirbul, M. S., Herzberg, O., & Tamis-LeMonda, C. S. (2022). Object play in the everyday home environment generates rich opportunities for infant learning. *Infant Behavior and Development*, 67, 101712. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2022.101712>
- Tamis-LeMonda, C. S., & Masek, L. R. (2023). Embodied and embedded learning: Child, care educator, and context. *Current Directions in Psychological Science*, 32(5), 369–378.
- Te Tāhuhu o te Mātauraanga Ministry of Education, New Zealand. (2017). *Te Whāriki: He whāriki mātauranga mō ngā mokopuna o Aotearoa: Early childhood curriculum*. <https://tewhariki.tahurangi.education.govt.nz/te-whariki-online/our-curriculum/te-wh-riki/te-wh-riki-early-childhood-curriculum-document/5637184332.p>
- U.S. Department of Health and Human Services. (n.d.). *Social determinants of health*. Healthy People 2030. <https://odphp.health.gov/healthypeople/priority-areas/social-determinants-health>
- U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Office of Head Start, National Center on Parent, Family, and Community Engagement. (2020). *Understanding trauma and healing in adults: Brief 5. Creating a program-wide trauma-informed culture*.
- Virmani, E. A., Newton, E., & Mangione, P. (2023). Viewing temperament as a window for understanding how young children relate to the world around them. In P. Mangione & J. Marcella-Burdett (Eds.), *Infant/toddler caregiving: A guide to social–emotional growth and socialization* (3rd ed., pp. 58–79). California Department of Social Services & WestEd.

- Vouloumanos, A., & Waxman, S. R. (2014). Listen up! Speech is for thinking during infancy. *Trends in Cognitive Sciences*, 18(12), 642–646.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes* (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- 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.
- Wesner, C., Around Him, D., & Sarche, M. (2022, November). Child development in Indigenous communities: *Promoting equity and resilience across a continuum of Tribal early childhood programs and services*. Tribal Early Childhood Research Center Brief.
- 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.
- Williams, S. T., Mastergeorge, A. M., & Ontai, L. L. (2010). Caregiver involvement in infant peer interactions: Scaffolding in a social context. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 251–266.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.11.004>
- Wittmer, D. S., & Honig, A. S. (2020). *Day to day the relationship way: Creating responsive programs for infants and toddlers*. NAEYC. <https://www.naeyc.org/resources/pubs/books/day-to-day>
- Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., & Michnick Golinkoff, R. (2018). The power of play: A pediatric role in enhancing development in young children. *Pediatrics*, 142(3), Article e20182058.
<https://doi.org/10.1542/peds.2018-2058>
- 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, DK.

Recursos adicionales consultados

Relaciones e interacciones

- Denham, S. A. (2023). *The development of emotional competence in young children*. Guilford Publications.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology, 6*, 495–525.
<https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208>
- Gillespie, L. G., & Greenberg, J. D. (2017). Rocking and rolling: Empowering infants' and toddlers' learning through scaffolding. *Young Children, 72*(2), 90–93.
- Honig, A. (2006). What infants, toddlers, and preschoolers learn from play. *Montessori Life, 18*(1), 5–20.
- Kretch, K. S., Willett, S. L., Hsu, L. Y., Sargent, B. A., Harbourne, R. T., & Dusing, S. C. (2022). “Learn the signs. Act early.”: Updates and implications for physical therapists. *Pediatric Physical Therapy, 34*(4), 440–448. <https://doi.org/10.1097/pep.0000000000000937>
- Liming, K. W., & Grube, W. A. (2018). Wellbeing outcomes for children exposed to multiple adverse experiences in early childhood: A systematic review. *Child and Adolescent Social Work Journal, 35*(4), 317–335. <https://doi.org/10.1007/s10560-018-0532-x>
- Manning-Morton, J., & Thorp, M. (2003). *Key times for play: The first three years*. Open University Press.
- Reynolds, G. D., & Romano, A. C. (2016). The development of attention systems and working memory in infancy. *Frontiers in Systems Neuroscience, 10*(15). <https://doi.org/10.3389/fnsys.2016.00015>
- Shin, M., & Partyka, T. (2017). Empowering infants through responsive and intentional play activities. *International Journal of Early Years Education, 25*(2), 127–142.
<https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1291331>
- Tronick, E., & Beeghly, M. (2011). Infants' meaning-making and the development of mental health problems. *American Psychologist, 66*(2), 107–119. <https://doi.org/10.1037/a0021631>
- Williams, S. T., Ontai, L. L., & Mastergeorge, A. M. (2010). The development of peer interaction in infancy: Exploring the dyadic processes. *Social Development, 19*(2), 348–368.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00542.x>

Rutinas

- Axelsson, E. L., Williams, S. E., & Horst, J. S. (2016). The effect of sleep on children's word retention and generalization. *Frontiers in Psychology, 7*, 1192.
- Bernier, A., Carlson, S. M., Bordeleau, S., & Carrier, J. (2010). Relations between physiological and cognitive regulatory systems: Infant sleep regulation and subsequent executive functioning. *Child Development, 81*(6), 1739–1752.
- Degotardi, S. (2010). High-quality interactions with infants: Relationships with early-childhood practitioners' interpretations and qualification levels in play and routine contexts. *International Journal of Early Years Education, 18*(1), 27–41.
- Hemmeter, M. L., Ostrosky, M., & Fox, L. (2006). Social and emotional foundations for early learning: A conceptual model for intervention. *School Psychology Review, 35*(4), 583–601.
- Laurin, D. E., & Goble, C. B. (2018). Enhancing the diapering routine: Caring, communication, and development. *Young Children, 73*, 18–25.
- Mason, G. M., Lokhandwala, S., Riggins, T., & Spencer, R. M. (2021). Sleep and human cognitive development. *Sleep Medicine Reviews, 57*, 101472.
- Prokasky, A., Fritz, M., Molfese, V. J., & Bates, J. E. (2019). Night-to-night variability in the bedtime routine predicts sleep in toddlers. *Early Childhood Research Quarterly, 49*, 18–27.
- Zaslow, M., Halle, T., Martin, L., Cabrera, N., Calkins, J., Pitzer, L., & Margie, N. G. (2006). Child outcome measures in the study of childcare quality. *Evaluation Review, 30*, 577–610.

Entorno y materiales

- Canfield, C. F., Miller, E. B., Shaw, D. S., Morris, P., Alonso, A., & Mendelsohn, A. L. (2020). Beyond language: Impacts of shared reading on parenting stress and early parent-child relational health. *Developmental Psychology, 56*(7), 1305–1315. <https://doi.org/10.1037/dev0000940>
- Cankaya, O., Rohatyn-Martin, N., Leach, J., Taylor, K., & Bulut, O. (2023). Preschool children's loose parts play and the relationship to cognitive development: A review of the literature. *Journal of Intelligence, 11*(8), 151. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11080151>
- Farrant, B. M., & Zubrick, S. R. (2012). Early vocabulary development: The importance of joint attention and parent-child book reading. *First Language, 32*(3), 343–364.

- Lariviere, J., & Rennick, J. E. (2011). Parent picture-book reading to infants in the neonatal intensive care unit as an intervention supporting parent–infant interaction and later book reading. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 32*(2), 146–152. <https://doi.org/10.1097/DBP.0b013e318203e3a1>
- Maich, K., Davies, A. W. J., & van Rhijn, T. (2019). A relaxation station in every location. *Intervention in School and Clinic, 54*(3), 160–165. <https://doi.org/10.1177/1053451218767916>
- Mol, S. E., Bus, A. G., De Jong, M. T., & Smeets, D. J. (2008). Added value of dialogic parent–child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development, 19*(1), 7–26.
- Pepler, D. J., & Ross, H. S. (1981). The effects of play on convergent and divergent problem solving. *Child Development, 52*(4), 1202–1210.
- Segatti, L., Brown-DuPaul, J., & Keyes, T. L. (2003). Using everyday materials to promote problem solving in toddlers. *Young Children, 58*(5), 12.



Lista de los Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil de California

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 los siguientes fundamentos:

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 los siguientes fundamentos:

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 los siguientes fundamentos:

- 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.

(page left blank intentionally)

Lista de ejemplos de la práctica e historias de aprendizaje

Capítulo 2: Planificación para apoyar el aprendizaje y el desarrollo infantil

Ejemplo de la práctica Las exploraciones de Lucila, Aidan y Qing sobre el color y la luz	49
Ejemplo de la práctica La hora de comer con Knut, Bella, Luna y Grayson	51
Ejemplo de la práctica Junlai y Andrea gatean y exploran.	54
Ejemplo de la práctica Apoyo del desarrollo de Jacob mediante el juego ininterrumpido	56
Ejemplo de la práctica Junior extraña a su papá	60
Historia de aprendizaje: “Jacob investiga el movimiento”	67
Ejemplo de la práctica Observar cómo Kaysha explora causa y efecto.	77
Ejemplo de la práctica Reflexión sobre la observación de la exploración de Kaysha	78
Ejemplo de la práctica Planificación para apoyar el aprendizaje y el desarrollo de Li.	80
Historia de aprendizaje: “¡Etta en movimiento!”	81
Ejemplo de la práctica Planificación para ayudar a los niños a utilizar los cubiertos a la hora de comer	84
Ejemplo de la práctica Planificación para apoyar la exploración de objetos por parte de Emma	85
Ejemplo de la práctica Planificación continua para apoyar la exploración del objeto por parte de Kaysha y sus compañeros.	86
Ejemplo de la práctica Reflexión tras la implementación de un plan con un pequeño grupo de niños de 16 meses.	90

Capítulo 3: Relaciones e interacciones

Ejemplo de la práctica El libro para dormir de Chloe	108
Ejemplo de la práctica La aventura musical de Flora y Julián	113
Historia de aprendizaje: “¡Seamos amigos!”	119
Ejemplo de la práctica Un momento cotidiano con Darius	129
Ejemplo de la práctica Jun y Lucas pintan juntos	135
Ejemplo de la práctica La experimentación de Gwen con el tamaño y la forma	141

Capítulo 4: Rutinas

Ejemplo de la práctica Amara tiene dificultades para despedirse de su tía 154

Ejemplo de la práctica Hora de recoger a los niños de Camila y Mateo 157

Historia de aprendizaje: “Ashan, de su proveedor de cuidado infantil en el hogar” 167

Ejemplo de la práctica Nolan persiste a la hora de comer 173

Ejemplo de la práctica Jacob está listo para ir al baño 178

Ejemplo de la práctica El cambio de pañal de Zuri 182

Capítulo 5: Entorno y materiales

Ejemplo de la práctica Thomas trae un juguete de casa 198

Historia de aprendizaje: “¡Yo lo hago!” 202

Ejemplo de la práctica Jayden aprende a darse la vuelta 209

Ejemplo de la práctica La Sra. Aalayah modifica libros para que Amir los explore 212

Ejemplo de la práctica Liam e Izumi exploran las cajas de cartón 216

Ejemplo de la práctica Un área tranquila para Eliza cuando juega 224

Glosario

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.

andamiaje: El apoyo que los cuidadores prestan a los niños para ayudarles a aprender una nueva habilidad, resolver un problema o realizar una tarea. El andamiaje puede consistir en orientar, preguntar, sugerir o demostrar un paso de forma que el niño reciba el apoyo suficiente para continuar solo. El apoyo se adapta individualmente a cada niño, basándose en la comprensión de su aprendizaje y desarrollo.

autonomía: La capacidad de un bebé o niño pequeño para tomar decisiones y actuar con autodirección, en función de sus intereses y valores.

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).

ciclos naturales de sueño y vigilia: Se refiere a un ciclo de 24 horas que regula las funciones corporales, como el sueño y los patrones de vigilia.

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.

corregulación: El proceso de proporcionar a los niños interacciones calmantes y de apoyo que les ayuden a regular sus emociones y comportamientos. La correulación 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.

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.

educador infantil principal: Un educador infantil específico que se responsabiliza o se le asigna el cuidado de niños en particular en un centro de aprendizaje y cuidado infantil, idealmente desde el momento en que cada niño entra en el centro hasta los tres años de edad. El educador infantil principal establece una relación estrecha y de confianza con cada niño y su familia, proporcionando un cuidado receptivo y consistente. Gracias a la continuidad de los cuidados, el educador infantil conoce las fortalezas, necesidades e intereses individuales de cada niño y personaliza el cuidado para apoyar su aprendizaje y desarrollo.

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.

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.

formación de sinapsis: Proceso por el que dos neuronas se conectan, permitiendo que las neuronas (células del cerebro o del sistema nervioso) envíen y reciban mensajes o información. A través de estas conexiones, las neuronas trabajan juntas para permitir que una persona perciba cosas, se mueva, sienta, piense y hable. A medida que el niño se desarrolla y aprende, las conexiones entre las neuronas crecen en número y complejidad.

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.

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.

hogar del niño: El lugar donde un niño vive y es cuidado por su familia.

holístico: La comprensión de que todos los aspectos de una persona están integrados como un todo, incluyendo los dominios de desarrollo social y emocional, enfoques de aprendizaje, lenguaje, cognitivo y perceptual y motor, así como la experiencia vivida por la persona, su familia, su cultura, sus idiomas, sus intereses, sus fortalezas y sus necesidades.

imitación: La capacidad de copiar las palabras o los comportamientos de otros.

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.

interdependencia: Dependencia mutua de dos o más personas o cosas.

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.

juego en paralelo: Juego de los bebés y niños pequeños que consiste en que los niños jueguen uno al lado del otro, a menudo realizando una actividad similar, pero sin interactuar directamente entre ellos. Durante el juego paralelo, cada niño realiza su propia actividad, pero están uno al lado del otro.

juego sensorial: Actividades que involucran los sentidos del niño: vista, oído, tacto, gusto y olfato. El juego sensorial es una forma de que los niños exploren y aprendan sobre el mundo que los rodea.

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 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.

materiales con múltiples usos: Materiales que permiten a los niños explorar libremente sin un propósito o uso único y estrechamente definido. Algunos ejemplos son los bloques, las pelotas, el agua, la arena y la plastilina.

materiales cotidianos: Objetos que se encuentran fácilmente en el hogar o en el entorno de aprendizaje y cuidado tempranos (como utensilios para comer, recipientes, ollas y sartenes, cestas), materiales reciclados (como cajas de cartón, cartones de huevos, rollos de toallas de papel) o materiales naturales (como piñas de pino, conchas marinas).

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 multilingüe: Niño que desarrolla dos o más idiomas en el contexto de su familia, comunidad o entorno de aprendizaje y cuidado tempranos.

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 que aprenden 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.

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.

persistencia: Seguir intentando realizar una acción o conducta, incluso cuando se enfrentan desafíos o contratiempos.

posibilidades: Opciones o resultados potenciales que pueden darse en una situación determinada.

pregunta abierta: Un tipo de pregunta que requiere información más detallada, una explicación o una elaboración por parte de quien responde en lugar de una simple respuesta de "sí" o "no".

propiedades espaciales: Características de los objetos, como forma, tamaño, posición y dirección.

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.

provocaciones: Experiencias y materiales presentados por los educadores infantiles para despertar el interés de los niños en la búsqueda de nuevos significados o la exploración de una idea, pregunta o problema revelado en su juego. Las provocaciones pueden incluir objetos o escenarios interesantes y que ofrezcan varias posibilidades o preguntas atractivas que inciten a los niños a buscar significados, investigar y seguir aprendiendo a través del juego y la exploración.

receptivo: Cuando un cuidador interactúa con un niño observando con sensibilidad sus intereses y sus señales emocionales y de conducta, y responde con prontitud y de acuerdo con las necesidades del niño. Si la primera respuesta no conecta con el mensaje del niño, el cuidador continúa observando y respondiendo a las señales del niño hasta que su respuesta está en sintonía con el interés o la necesidad del niño. Experimentar una crianza receptiva en una relación ayuda a los niños a sentirse seguros, apoyados y comprendidos, lo que promueve su desarrollo social y emocional, así como su bienestar y aprendizaje en general.

regulación de las emociones : La habilidad para gestionar sus emociones.

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.

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.

señales de atención: Señales que emiten los bebés para mostrar lo que les interesa o en lo que se centran. Pueden consistir en mirar algo, tocarlo o explorarlo con la boca, señalarlo o emitir sonidos.

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.

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.

sesgo: Preferencia o inclinación a favor o en contra de una persona, grupo o idea. Un sesgo puede ser una creencia consciente que tiene un individuo o una preferencia o inclinación de la que una persona puede no ser consciente y que influye en sus creencias o actitudes.

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.

tiempo de espera: La pausa intencionada que un cuidador hace después de comunicar un mensaje lúdico, responder a la comunicación de un niño, ofrecer una idea, hacer una sugerencia, formular una pregunta o dar una indicación. Esto da tiempo al niño para asimilar la información, pensar en ella o procesarla y responder.

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.

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.

