

Observando y Asesorando en Ambientes Educativos



Observando y Asesorando en Ambientes Educativos

Irma Gonzalez Cuadros

Observando y Asesorando en Ambientes Educativos Copyright © by Irma Gonzalez Cuadros. All Rights Reserved.

Contenido

Introducción	1
<i>Observación y Asesoramiento</i>	
Irma Gonzalez Cuadros	
<i>Fuentes de Información y Licencias</i>	2
Agradecimientos	3
Descripción del Curso	5
Irma Gonzalez Cuadros	
<i>Temas Cubiertos en el Curso</i>	6
<i>Fuentes de Información y Licencias</i>	7
Explicando el uso de Género en este libro.	9
<i>Fuentes de Información y Atribuciones</i>	9
Parte I. Capítulos	
1. Las Teorías del Desarrollo Infantil en Relación a la Observación y el Asesoramiento	13
Irma Gonzalez Cuadros	
<i>Conceptos Claves</i>	14
<i>Las Teorías Psicoanalíticas</i>	15
<i>Las Teorías del Aprendizaje</i>	17
<i>Las Teorías Cognitivas</i>	20
<i>Las Teorías Contextuales</i>	22
<i>Las Teorías Evolutivas</i>	24
<i>Respuestas a las Preguntas Anteriores</i>	25
<i>Fuentes de Información y Licencias para este Capítulo</i>	25

2.	Observando el Desarrollo Infantil	27
	Irma Gonzalez Cuadros	
	<i>Conceptos Claves</i>	29
	<i>¿Cómo Ocurre el Desarrollo Infantil?</i>	30
	<i>Los Propósitos de la Observación</i>	33
	<i>¿Dónde y Cómo y Cuándo Observar?</i>	35
	<i>Usando la Observación Sistemática</i>	39
	<i>Herramientas para el Asesoramiento</i>	39
	<i>Fuentes de Información y Licencias de este Capítulo</i>	42
3.	Recolectando y Analizando la Información Observada	45
	Irma Gonzalez Cuadros	
	<i>Conceptos Claves</i>	46
	<i>Observación Sistemática</i>	47
	<i>Métodos para Registrar las Observaciones: Narraciones</i>	47
	<i>Métodos para Registrar las Observaciones: Ejemplos</i>	53
	<i>Métodos para Registrar las Observaciones: Escalas</i>	58
	<i>Métodos para Registrar las Observaciones: Listas de Verificación</i>	59
	<i>Interpretando la Información Recopilada</i>	63
	<i>Fuentes de Información y Licencias de este Capítulo</i>	64
4.	Asesorando el Desarrollo Infantil	67
	Irma Gonzalez Cuadros	
	<i>Conceptos Claves:</i>	68
	<i>Sistema de Asesoramiento</i>	70
	<i>El Proceso de Observación y el Asesoramiento Auténtico</i>	72
	<i>Los Portafolios</i>	78
	<i>La Comunicación con las Familias Sobre los Procesos de Asesoramiento</i>	79
	<i>Interpretando la Información</i>	82
	<i>Fuentes de Información y Licencias de Este Capítulo</i>	84

5. Las Pruebas de Detección y el Proceso de Referimiento	87
Irma Gonzalez Cuadros	
<i>Conceptos Claves</i>	88
<i>Identificación</i>	89
<i>Child Find-Encuentre a un Niño/Niña</i>	89
<i>Pruebas de Detección</i>	90
<i>El Cuestionario de Edades y Etapas (ASQ-3)</i>	90
<i>Características de los Cuestionarios de Edades y Etapas</i>	91
<i>Muestra del Cuestionario de 16 Meses</i>	95
<i>Refiriendo al Niño a la Agencia Correspondiente</i>	102
<i>El Proceso de Evaluación</i>	102
<i>Asuntos de Consideración en el Asesoramiento de Niños y Niñas Pequeños con Discapacidades</i>	104
<i>Fuentes de Información y Licencias de este Capítulo</i>	105
6. Herramientas para el Asesoramiento: El Perfil de Resultados Deseados del Desarrollo Infantil	107
Irma Gonzalez Cuadros	
<i>Observación y Documentación</i>	108
<i>Tipos de Evidencia</i>	108
<i>Los Portafolios Tienen Muchas Formas y Tamaños</i>	116
<i>Fuentes de Información y Licencias de este Capítulo</i>	117

7.	El Medio Ambiente y Las Escalas de Medición del Medio Ambiente Educativo	119
	Irma Gonzalez Cuadros	
	<i>Ambientes Constructivistas</i>	120
	<i>Implicaciones Generales Sobre el Cerebro</i>	121
	<i>Ambientes Para Explorar y Vivir</i>	123
	<i>Planificando el Ambiente Físico</i>	124
	<i>Tamaño del grupo</i>	126
	<i>Arreglo del Ambiente</i>	126
	<i>Centros de Aprendizaje</i>	127
	<i>Organizando las Áreas de Aprendizaje</i>	128
	<i>El Horario y Las Rutinas Diarias</i>	148
	<i>Salud y Seguridad en los Ambientes</i>	149
	<i>Colaborando con los Padres en la Comunidad de Aprendizaje</i>	152
	<i>Fuentes de Información y Licencias de este Capítulo</i>	153
8.	Observando y Asesorando el Desarrollo Socio-Emocional	157
	Irma Gonzalez Cuadros	
	<i>Observando la Autoestima</i>	158
	<i>1. Se Separa de su Cuidador Primario sin Dificultad</i>	159
	<i>2. Mantiene una Relación de Apego Seguro con su Cuidador Primario/Maestro</i>	161
	<i>3. Completa sus Tareas Exitosamente</i>	163
	<i>4. Es Capaz de Elegir Actividades por sí mismo</i>	163
	<i>5. Intenta Jugar con Otros Niños y Niñas</i>	164
	<i>6. Participa en Variados Roles en el Juego Dramático</i>	166
	<i>7. Hace Valer sus Derechos</i>	167
	<i>8. Muestra Entusiasmo Cuando Logra Hacer Cosas Por Sí Mismo.</i>	169
	<i>Observando, Registrando e Interpretando la Autoestima</i>	170
	<i>Fuentes de Información y Licencias para este Capítulo</i>	173

9.	Observando y Asesorando el Desarrollo de Emociones en los Niños Pequeños	175
	Irma Gonzalez Cuadros	
	<i>La Expresión de Emociones Intensas en la Etapa de la Niñez Temprana</i>	179
	<i>Interacciona con Adultos</i>	182
	<i>Interacciona y se Relaciona con Otros Niños</i>	183
	<i>Se Identifica a sí Mismo en Relación con los Demás</i>	184
	<i>Reconoce sus Habilidades</i>	184
	<i>Expresa sus Emociones</i>	185
	<i>Demuestra Empatía y Calidez</i>	185
	<i>Puede Regular sus Emociones</i>	186
	<i>Demuestra Comprensión Social</i>	186
	<i>Puede Controlar sus Impulsos</i>	187
	<i>Entendimiento Social y Emocional</i>	187
	<i>Iniciativa en el Aprendizaje</i>	187
	<i>Cooperación y Responsabilidad</i>	188
	<i>Autoconsciencia y Regulación del Ser</i>	188
	<i>Relaciones</i>	189
	<i>Lista de Verificación de Desarrollo Socioemocional</i>	190
	<i>Lista de Verificación de Desarrollo Socioemocional</i>	190
10.	Observando y Asesorando el Desarrollo Físico	195
	Irma Gonzalez Cuadros	
	<i>Introducción</i>	195
	<i>Conceptos Claves</i>	196
	<i>Desarrollo Físico en la Infancia</i>	196
	<i>Desarrollo Físico en la Niñez Temprana</i>	201
	<i>Desarrollo Físico en la Niñez Media</i>	204
	<i>Fuentes de Información y Licencias para Este Capítulo</i>	207

11.	Observando y Asesorando el Desarrollo Cognitivo: Aspectos Generales y Matemáticas	209
	Irma Gonzalez Cuadros	
	<i>Conceptos Claves</i>	210
	<i>Las Investigaciones del Cerebro</i>	210
	<i>El Infante y el Mundo que lo Rodea</i>	211
	<i>Los Procesos Cognitivos</i>	212
	<i>El Juego y el Desarrollo Cognitivo</i>	215
	<i>Aprendizaje de Conceptos Relacionados con las Matemáticas</i>	218
	<i>Fuentes de Información y Referencias para este Capítulo</i>	221
12.	Observando y Asesorando el Desarrollo Cognitivo: Lenguaje y la Lecto-Escritura	223
	Irma Gonzalez Cuadros	
	<i>Desarrollo del Lenguaje</i>	224
	<i>Conceptos de Material Impreso</i>	229
	<i>Etapas del Proceso de la Escritura</i>	234
	<i>Fuentes de Información y Licencias de Este Capítulo</i>	238
13.	Observando y Asesorando el Desarrollo Cognitivo: Inglés como Segundo Idioma	239
	Irma Gonzalez Cuadros	
	<i>Desarrollo de la Lengua Inglesa</i>	240
	<i>Principios y Prácticas: Niños Que Son Activos en su Aprendizaje</i>	242
	<i>Niños y Niñas de Edad Preescolar Que Aprenden Inglés, Sus Familias y Sus Comunidades</i>	243
	<i>Cómo Conectar los Primeros y los Segundos Idiomas</i>	247
	<i>Las Etapas en el Aprendizaje de un Segundo Idioma</i>	250
	<i>Fuentes de Información para Este Capítulo y Licencias</i>	253
14.	Consideraciones Finales en el Asesoramiento de Niños Pequeños	255
	Irma Gonzalez Cuadros	
	<i>La Realidad Cultural en los Salones de Clase</i>	256
	<i>La Sensibilidad Cultural</i>	257
	<i>Los Mensajes Incrustados en la Cultura</i>	257
	<i>Fuentes de Información y Licencias de este Capítulo</i>	258
	II. Apendice	259

Introducción

Observación y Asesoramiento

Irma Gonzalez Cuadros

¡Bienvenido a Observación y Asesoramiento!



This Photo by Unknown Author is licensed under [CC BY-NC](#)

Figura 1, Niño Soplando Burbujas

¡Estoy contenta de que usted se haya inscrito para tomar una clase de desarrollo infantil! ¡Estoy segura de que el tiempo que pasará tomando esta clase producirá resultados que se quedarán con usted el resto de su vida!

Yo tengo dos hijas que ya son mayores de edad, sin embargo, mi habilidad de observación de ambas fue muy diferente. A mi primera hija yo la miraba y la observaba en la forma que yo aprendí de los miembros de mi familia. A mi segunda hija yo la miraba y la observaba también en la forma que aprendí de mi familia, pero también logré observar demasiado a través de las herramientas de aprendizaje que obtuve en mi clase de observación y asesoramiento infantil. Con mi primera hija yo miraba los resultados; con mi segunda hija miraba el proceso y también los resultados. Descubrí desde su más temprana infancia como interpretar su mente sin que ella siquiera pudiera hablar... ¿intrigante verdad? Yo espero que, a través del contenido de este libro, usted también pueda observar a los niños entendiendo lo que ellos nos dejan saber acerca de su desarrollo físico, socio-emocional y cognitivo. Todo un mundo de descubrimiento comienza con la lectura de los capítulos, un lápiz o bolígrafo, una hoja de papel para tomar notas, y niños y niñas a quien observar

«El juego infantil es un recurso natural inagotable que permanece dentro de cada persona y que estará a su disposición siempre que lo necesite. Sin embargo, es un pozo que requiere llenarse en pocos años, y la calidad del juego que se deposite será lo que alimentará ese valioso recurso durante toda la vida.»

Tina Bruce

La frase anterior es muy importante para mí, ya que durante este semestre usted tendrá la oportunidad de observar a niños y niñas en acción, en un ambiente natural donde ellos y ellas estarán jugando y aprendiendo mientras están siendo observados y observadas. ¡Nosotros tendremos muchísimo que aprender de los niños y la niñas! ¡Estoy muy emocionada de contar con usted como mi estudiante y compañero de aprendizaje a través de este manual!

Fuentes de Información y Licencias

Fuentes de Información

- Bruce, Tina. Quote on Children's Play. PlayVolution HQ: A Playful Learning Community for Caregivers, Parents and Advocates. Retrieved on May 27 2019, from <https://playvolutionhq.com/quotes/category/authors/tina-bruce/>

Media Attributions

- Child Blowing Bubbles © Pixabay is licensed under a CC BY (Attribution) license



Introducción by Irma Gonzalez Cuadros is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License, except where otherwise noted.

Agradecimientos

Agradezco el apoyo al Senado Académico de Colegios Comunitarios de California (ASCCC), por apoyarme en el proceso de publicación de este libro. Su liderazgo es evidente y a través de este estoy halagada de que hayan decidido proveer fondos para publicar este libro. Hay un entendimiento genuino de las necesidades que enfrentan los estudiantes hispanos en California por la falta de libros de texto en español.

Agradezco también el apoyo de Jennifer Paris por su disponibilidad y apoyo en el proceso de escribir este libro. Agradezco su contacto a través del verano para contestar preguntas y resolver algunas cuestiones técnicas necesarias para la publicación de este libro.

Agradezco infinitamente a mis estudiantes por la motivación que día a día me ayudan a renovar. Estar en el salón de clase es una de las actividades que me llenan de entusiasmo y energía. Ustedes dan lo mejor de sí en clase y merecen tener apoyo educativo a través de libros en su propio idioma.

Agradezco a mi familia por el apoyo incondicional y por entender lo importante que era para mi terminar este proyecto durante el verano. Por su paciencia y entendimiento Gracias!



Descripción del Curso

Irma Gonzalez Cuadros

Observación y Asesoramiento



Imagen 1.1: Observando para el Asesoramiento

Descripción del Curso

Este curso se enfoca en el uso apropiado de herramientas de observación y asesoramiento, y las estrategias que se utilizan para documentar el desarrollo y el aprendizaje de niños y niñas pequeños. Se hace énfasis en el uso de hallazgos para informar y planear el medio ambiente y las experiencias de aprendizaje. Se exploran también las estrategias de registro de información, los sistemas de evaluación, los portafolios, así como otro número de herramientas que se utilizan en colaboración con familias y profesionales (C-ID ECE 200).

Resultados Deseados del Estudiante

Una vez terminado este curso en forma exitosa, los estudiantes podrán:

1. Evaluar las características, fortalezas, limitaciones, y aplicaciones de herramientas de observación y asesoramiento contemporáneas.
2. Completar observaciones y asesoramientos sistemáticos usando una variedad de métodos de recolección de información para asesorar el diseño del medio ambiente, las interacciones y el currículo.

3. Discutir el papel de las colaboraciones con las familias y otros profesionales utilizando la interpretación de información en base a observaciones y asesoramiento.

Objetivos

1. Comparar críticamente las herramientas de observación y asesoramiento utilizadas a través de la historia y en la actualidad.
2. Identificar los retos logísticos, los prejuicios y las ideas preconcebidas sobre la observación y el asesoramiento de los niños y niñas.
3. Aplicar técnicas de asesoramiento cuantitativas y cualitativas.
4. Aplicar conocimiento del desarrollo para interpretar observaciones y asesoramientos.
5. Utilizar las herramientas de observación y el asesoramiento para evaluar la calidad en el medio ambiente, las interacciones y el currículo.
6. Demostrar la habilidad para usar la observación y el asesoramiento al hacer decisiones para la enseñanza, el referimiento y la intervención.
7. Demostrar conocimiento de las responsabilidades legales y éticas relacionadas con la observación, la documentación, y el registro de datos.

Temas Cubiertos en el Curso

Los temas en Clase incluyen

1. Herramientas Históricas y Contemporáneas de Observación y Asesoramiento
 1. A nivel estatal
 2. A nivel nacional
2. El Nexo entre Teorías del Desarrollo Infantil y las Investigaciones para la Observación y el Asesoramiento
3. Las Técnicas de Observación
 1. Recolección objetiva y subjetiva de datos
 2. Formal e informal
4. La Documentación
 1. Tipos
 2. Propósitos
5. El Impacto de Factores Situacionales
 1. Relacionados a los niños y niñas
 2. Relacionados al ambiente
 3. Relacionados al observante

6. Utilizando la Observación y el Asesoramiento
 1. En el currículo
 2. En las técnicas de enseñanza
 3. En el medio ambiente
 4. En el referimiento y la intervención
 5. En el ciclo continuo del planeamiento del currículo
7. Colaborando con las Familias y los Profesionales
 1. El uso de información del asesoramiento
 2. La promoción del involucramiento familiar
 3. El proceso de referimiento
8. Responsabilidades Éticas y Legales
 1. La confidencialidad
 2. La identificación de prejuicios personales y de expectativas
 3. El registro de datos
 4. Los derechos de los niños, de las niñas, y de sus familias

Fuentes de Información y Licencias

- California Department of Education / Early Education and Support Division / Quality Improvement Office. CAP Classic: Observation and assessment (revised September 2015). Retrieved on 7/23/2019

Media Attributions

- Recolectando y Analizando la Información Observada © Woodley Wonder Works is licensed under a CC BY-SA (Attribution ShareAlike) license



Descripción del Curso by Irma Gonzalez Cuadros is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License, except where otherwise noted.



Explicando el uso de Género en este libro.

Este libro ha sido escrito utilizando los conceptos claves para el uso de género (femenino y masculino) de la Real Academia Española (RAE). que explica que al escribir «no es correcto escribir la misma palabra los/las, cuando se escribe y se habla sobre los géneros masculino y femenino.»

De acuerdo a *Practica Español*, «En español –y en las otras lenguas romances– el masculino también funciona como “género no marcado”, es decir, si no se especifica, sirve para el masculino y para el femenino, y el femenino es un “género marcado”, es decir, solo sirve para el femenino. Por ejemplo: “los profesores de la universidad” incluye a los profesores y a las profesoras (2019)»

Entonces, este libro se ha escrito utilizando los conceptos para el uso de género femenino y masculino como se describe a continuación:

Generalmente, al inicio de un párrafo (salvo en contados casos) se utilizan palabras claves (como niños y niñas, o maestros y maestras) al inicio de un párrafo. Una vez que se ha distinguido el uso de género se utiliza el masculino también funciona como “género no marcado” para facilitar la lectura del libro. .

Fuentes de Información y Atribuciones

- <https://www.europapress.es/cultura/exposiciones-00131/noticia-rae-recuerda-no-correcto-utilizar-in,luir-masculino-femenino-no-letra-20131212182810.html>. Retrieved on 2/12/2020
- Practica Español. <https://www.practicaespanol.com/genero-gramatical-en-espanol/> Retrieved on 2/12/2020.
- ¿Qué tiene que pasar para que usemos el femenino para referirnos a hombres y mujeres? Descargado el 2/14/2020 de https://verne.elpais.com/verne/2019/03/18/articulo/1552902519_086128.htm



I

Capítulos



1.

Las Teorías del Desarrollo Infantil en Relación a la Observación y el Asesoramiento

Irma Gonzalez Cuadros

Introducción

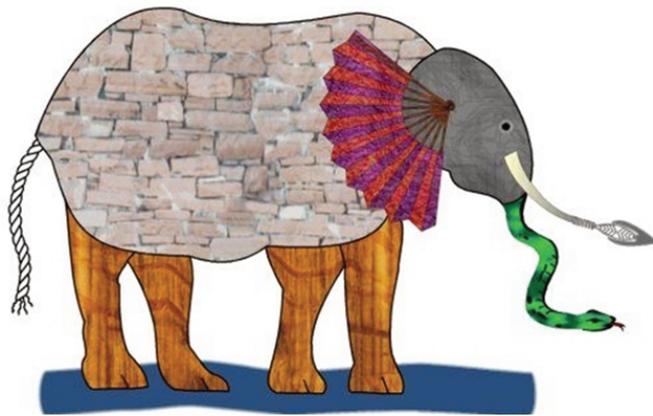


Imagen 1.1 La Percepción del Elefante

Como explica Sarah Harrell, hay un poema de John Godfrey Saxe llamado *Los Hombres Ciegos y el Elefante* que encuadra muy bien con este capítulo sobre las teorías del desarrollo infantil. En el poema, un grupo de hombres ciegos encuentran un elefante. Como no pueden ver al elefante, cada uno de ellos intenta aprender acerca del elefante tocándolo y cada quien siente una parte diferente. Cada una de estas personas describe al elefante en base a lo que intuye, afirmando que el elefante es una pared, una lanza, una serpiente, un árbol, un ventilador o una cuerda. Aunque el elefante tiene partes de su

cuerpo que son similares a cada uno de estos artefactos, el poeta declara: «aunque cada uno en parte tenía razón, todos estaban equivocados!»

Entonces, ¿cómo es que un grupo de hombres ciegos y el elefante se relacionan con las teorías del desarrollo humano? Ciertamente no tratamos de decir que todos los teoristas del desarrollo son ciegos ni que todas las teorías son erróneas, pero cuando los teoristas del desarrollo intentan explicar el comportamiento humano, ellos pueden ver y percibir mucho, pero al igual que las personas invidentes, sólo pueden describir una parte del elefante. Algunas teorías tratan de describir todas las facetas del desarrollo –a estas les llamamos grandes teorías, mientras que otras se centran en una parte particular del desarrollo –a estas les llamamos teorías de enfoque. Todas las teorías, ya sean grandes teorías o teorías de enfoque, son importantes para ayudarnos a aprender acerca del desarrollo.

El estudio de la teoría comienza a menudo con las grandes teorías, aquellas que intentan describir todos los aspectos del desarrollo. La mayor parte de las grandes teorías se centran en los primeros años de la infancia, que es cuando se dan muchos cambios observables y rápidos. Gradualmente, los teoristas comenzaron a analizar el ciclo entero. Algunos optaron por describir todo el desarrollo, y otros se centraron principalmente en los aspectos cognitivos, físicos, o socioemocionales (Harrell).

El propósito de este capítulo es revisar algunas de las principales perspectivas teóricas en el campo del

desarrollo humano en relación con las técnicas de observación y asesoramiento. Las tres primeras teorías que se presentan contienen etapas del desarrollo, mientras que las que les suceden fueron estudiadas y presentadas sin hacer énfasis en etapas del desarrollo.

Conceptos Claves



*Imagen 1.2:
Diccionario*

Andamiaje: Apoyo temporal para que los niños y las niñas dominen una tarea (Papalia et.al).

Asimilación: *Acomodar nuevas experiencias a representaciones mentales ya existentes. (Levine and Munsch).*

Egocentrismo: *La falta de habilidad para mirar o entender las cosas desde la perspectiva de otras personas. (Levine and Munsch).*

Enfoque: *Un modo de establecer experiencias educativas que toma en cuenta la forma de percepción y el aprendizaje de los niños y las niñas (Miles and Williams).*

Esquema: *Una palabra usada por Piaget para definir la representación mental de eventos u objetos (Bentzen).*

Teoría: *Una serie de declaraciones o proposiciones generales que son apoyados por información de respaldo y que intentan explicar un fenómeno en particular (Bentzen).*

Zona de Desarrollo Próximo (ZDP): *La diferencia entre lo que un niño o una niña puede hacer por sí mismo/a y lo que puede hacer con la ayuda de otra persona más habilidosa (Papalia et.al).*

Las Teorías Psicoanalíticas

El Psicoanálisis por Sigmund Freud: Observaciones Clínicas

Sigmund Freud (1856-1939), fue un médico nacido en Viena que se basó en técnicas de *observación clínica* para el estudio del desarrollo infantil (Papalia, Fieldman & Martorell). Comenzó a interesarse en la parte inconsciente del comportamiento humano y utilizó una técnica en donde le pedía a sus pacientes que se acostaran en un sofá y que narraran aspectos acerca de sus vidas. La relevancia de este método consistió en que Freud descubrió modelos a medida que sus pacientes le narraban sus pensamientos, fantasías y problemas (Miles y Williams).

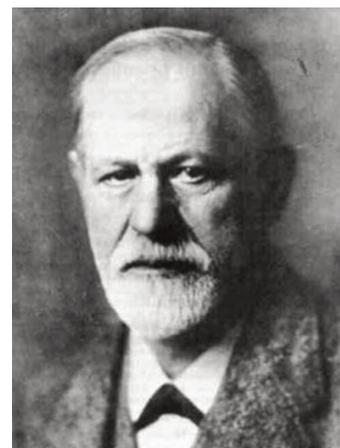


Imagen 1.3 Sigmund Freud

Freud trabajó en base al psicoanálisis que toma como principio que el «desarrollo es moldeado por fuerzas inconscientes que modelan la conducta humana» (Papalia, et. al). A través del psicoanálisis, Freud hacía que sus pacientes se identificaran con conflictos emocionales que yacen en el subconsciente mediante el uso de preguntas que hacían resurgir a la luz los recuerdos ya olvidados. A través de este método, Freud creó tres conceptos que forman parte de la personalidad: el *ello*, el *yo*, y el *superyó*. El *ello* entonces, es el impulso de satisfacer los deseos y necesidades en forma inmediata (en base a instintos); el *yo* consiste en encontrar medios realistas para satisfacer al *ello* y que sean aceptables para el *superyó*. El *yo* opera más con el principio de razonamiento y busca encontrar un equilibrio en la necesidad de gratificación. El *superyó* es parte de la conciencia y considera lo que es aceptable por la sociedad en comparación con lo que no es aceptado (Papalia et. al).

A través de las observaciones clínicas, Freud estudió los conflictos infantiles inconscientes (en el *ello*, el *yo*, y el *superyó*) en relación con las demandas de la sociedad, y determinó, en base a su análisis, que estos se dan en cinco etapas psicosexuales que están relacionadas con una parte del cuerpo (Miles et.al).

1. La etapa oral (0 – 18 meses). El foco del placer es, por supuesto, la boca. Las actividades favoritas del infante son chupar y morder.
2. La etapa anal (18 meses – 3-4 años de edad). El foco del placer es el ano. El goce surge de retener y expulsar.
3. La etapa fálica (3 o 4 años – 5-7 años). El foco del placer se centra en los genitales.
4. La etapa de latencia (5 o 7 años – pubertad, 12 años). Durante este período, Freud supuso que la pulsión sexual se suprime al servicio del aprendizaje.
5. La etapa genital (pubertad 12 años o mayor). Representa el resurgimiento de la pulsión sexual en la adolescencia (Psicología Online).

Para Freud, la relación entre padres/madres e hijos era muy importante a través del paso de estas cinco etapas, ya que él afirmaba que la forma en que se resolvieran las necesidades del niño o de la niña, dependían mucho de la madre -u otros adultos alrededor de ellos (Miles et. al). Él utilizó las historias contadas por las personas (a través del psicoanálisis) y las documentó para hacer conexiones y ayudar

a sus pacientes. Categorizó sus etapas del desarrollo como una forma de organizar lo que él notaba. Su teoría no es perfecta. Ha recibido una serie de críticas debido a su enfoque en la sexualidad.

La Teoría Psicosocial en Base a Observaciones Clínicas de Erik Erikson

Erik Erikson (1902-1994), fue un psicoanalista de origen alemán que modificó y amplió la teoría de Freud al incluir la influencia de la sociedad en la formación de la personalidad (Papalia et. al). Erikson utilizó la observación clínica para explicar el desarrollo humano a través de ocho etapas psicosociales que abarcan desde el nacimiento hasta la muerte del ser humano. Cada etapa representa una virtud o cualidad importante en forma de crisis que cada individuo debe resolver para llegar a un equilibrio.



Imagen 1.4 Erik Erikson

1. Confianza frente a Desconfianza (nacimiento – 12-18 meses): Ésta etapa es similar a la etapa oral de Freud. Cuando los padres/madres o adultos cercanos al niño o niña le proporcionan un cuidado constante basado en sus necesidades (por ejemplo, en la alimentación, proporcionando un sentido de seguridad y afecto), ellos ayudan a los niños a desarrollar un sentido de autoconfianza y al mismo tiempo, les habilita para confiar en los demás. Cuando los padres/madres o adultos cercanos a los niños fallan en proporcionar consistencia, afecto, y necesidades básicas, ellos aprenden a desconfiar del mundo y de aquellos que le rodean (Miles et. al).
2. Autonomía frente a Vergüenza y Duda (12-18 meses – 3 años): Ésta etapa corresponde con la etapa anal propuesta por Freud. En ésta, los niños y niñas aprenden a regular sus esfínteres, sus impulsos y a incrementar su capacidad motora y mental. Los niños deben ser capaces de lograr un equilibrio entre su independencia (autonomía) y la vergüenza. Los padres y otros adultos cercanos a los niños deberán entonces ayudar a que logre la autonomía proveyendo medios seguros y apropiados para que los niños exploren su medio ambiente. El estilo de paternidad es relevante, ya que los padres que tienden a ser restrictivos pueden causar en los niños sentimientos de vergüenza o duda (Miles et. al).
3. Iniciativa frente a Culpabilidad (3 años a 4-5 años): Ésta etapa corresponde a la etapa fálica según Freud. Ahora con un grado de madurez mental, los niños y niñas están interesados en planificar y llevar a cabo sus ideas. Los niños que son estimulados para tomar iniciativa están listos para enfrentarse al mundo y en su temperamento influirá la idea de hacer las cosas por sí mismos. Un adulto consistente puede enforzar límites realistas para estos niños, y también puede proporcionar buenas opciones en donde los niños pueden seguir usando su iniciativa con seguridad. También pueden acomodar el ambiente para que los niños lo exploren con seguridad (Miles et. al).
4. Industria frente a Inferioridad (6 años – 12 años): Ésta etapa corresponde a la etapa de latencia propuesta por Freud. En la cuarta etapa de Erikson el niño o la niña está enfocado en las experiencias de vida y en el aprendizaje de las normas y expectativas de la sociedad. Empiezan a visualizar su rol en la sociedad. Si logran entender su cometido y toman un papel activo los niños aprenden a equilibrar su sentido de laboriosidad trabajando incluso al lado de otros, de lo contrario, enfrentarán un sentido de incompetencia (Miles et. al; Papalia et.al).
5. Identidad frente a Confusión de Identidad (pubertad 12 años – adultez temprana): Ésta etapa corresponde a la etapa de genital según Freud y en la teoría de Erikson, corresponde a la etapa

temprana de la vida entre la adolescencia a la etapa adulta temprana. En esta, los adolescentes deben definir su sentido de sí mismos, su personalidad. De otra forma, experimentan confusión (Miles et. al; Papalia et.al).

6. Intimidad frente a aislamiento (adulthood temprana) Ésta etapa no corresponde a otras en la teoría de Freud, ya que Freud no elaboró su teoría hacia edades más avanzadas como lo hizo Erikson. En esta etapa, la persona trata de comprometerse con otras personas en busca de sentimientos duraderos. Si no lo consigue entonces tenderá a sufrir de ensimismamiento (Miles et. al).
7. Creatividad frente a Estancamiento (adulthood media): Ésta etapa tampoco corresponde a otras en la teoría de Freud. En ésta, el adulto maduro toma un rol de liderazgo para guiar a otras generaciones que vienen por detrás en base a un interés en los demás. Se espera un desarrollo de productividad con buen impulso. Cuando no se alcanza un nivel de productividad esperado, la persona experimenta un grado de empobrecimiento personal.
8. Integridad frente a desesperación (adulthood tardía): Freud no consideró esta etapa desarrollada por Erikson. Sin embargo, en base al enfoque psicosocial, el adulto mayor tiende a ver su vida en retroceso aceptando sus logros y acepta lo que está por venir al término de su vida con un sentimiento de integridad. El adulto es visto con un cúmulo de sabiduría. Por el contrario, cuando el adulto batalla en las decisiones hechas a lo largo de su vida y se desespera por los resultados y la imposibilidad de cambiarlos resulta en un sentimiento de desesperanza.

Aplicaciones Modernas de las Teorías Psicoanalíticas

Aunque las ideas de Freud tienden a ser controversiales (tanto en su tiempo, como en la época actual), sus estudios han ayudado muchísimo en el aspecto de desórdenes emocionales. Los terapeutas contemporáneos utilizan el psicoanálisis para analizar los conflictos que surgieron en la niñez como una forma de tratar los traumas y traer los pensamientos subconscientes al plano consciente como una forma de tratamiento (Levine y Munsch). En cuanto a Erikson, sus ideas sobre los conflictos enfrentados en cada etapa del desarrollo han ayudado a entender cómo el individuo afronta su sentido de identidad en la adolescencia. Las etapas del desarrollo propuestas por Erikson nos llevan a entender de una forma más profunda cómo es que las personas nos enfrentamos al estrés y cómo adquirimos resiliencia como resultado de las crisis enfrentadas. Gracias a esta teoría del desarrollo psicosocial, los padres y madres pueden entender de mejor manera como sus hijos se van desarrollando y las etapas sirven de mentoría para ellos (Levine y Munsch).

Las Teorías del Aprendizaje

Las Teorías del Conductismo (Pavlov, Skinner y Watson)

El conductismo es la ideología más pragmática y funcional entre las teorías modernas del desarrollo (Miles and Williams). Estas teorías parten de la base de que los niños y las niñas nacen como una tabla en blanco como lo mencionaba John Locke, y a lo largo de la vida se van escribiendo los sucesos a cómo estos van ocurriendo. Estas teorías tienen procesos de experimentación siguiendo procedimientos científicos rigurosos (Papalia et al).

Ivan Pavlov (1849-1936), hizo experimentos con perros en los que él notó que estos salivaban cuando una campana les indicaba que era hora de comer. Este ejemplo pertenece al condicionamiento clásico en el que la salivación es la respuesta, y la campana es el estímulo. y ambos producen una respuesta, la comida, a través de la repetición del estímulo (Miles y Williams).

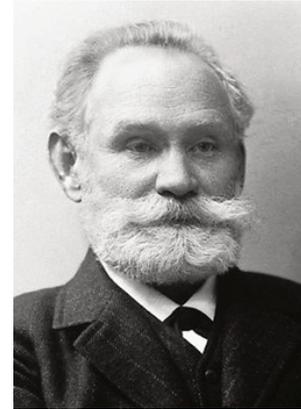


Imagen 1.5 Ivan Pavlov



Imagen 1.6 John B. Watson

John B. Watson (1878-1958), fue uno de los teóricos americanos que utilizó el conductismo de Pavlov para modificar comportamientos en los seres humanos utilizando el condicionamiento clásico. Watson afirmó que él podría modificar a cualquier niño o niña como él quisiera. Para comprobarlo llevó a cabo un condicionamiento en el pequeño Albert a quien le presentó objetos comunes hacia los que el niño sentía preferencia y los asoció a un estímulo (un ruido fuerte) en el momento que estaba a punto de tocar el objeto (una rata). Como consecuencia el pequeño Albert aprendió a temer a los animales con pelaje.

B. F. Skinner (1904-1990) en cambio, trabajó más con el condicionamiento operante que se basa en la respuesta. En esta corriente el individuo aprende de

las consecuencias de operar en el ambiente. Por ejemplo, Maritza de 10 meses está balbuceando mientras juega con una pelota. Cuando ella dice «ma-ma-ma» su madre le pone atención y después le repite al niño «ma-ma-ma.» Maritza aprende que los sonidos que ella hace provocan una consecuencia (la atención y el apruebo de su madre). Este descubrimiento al ser repetido una y otra vez se convierte en un condicionamiento operante (Papalia et. al).



Imagen 1.7 B. F. Skinner

Un estímulo que aumenta la posibilidad de que se repita una respuesta es un refuerzo. En este caso todas las personas tendemos a preferir lo que nos gusta (refuerzo positivo) y tendemos a evitar lo que nos desagrada después de un comportamiento (refuerzo negativo). Un *refuerzo positivo* es una conducta deseable. Por ejemplo, la atención, la sonrisa, y los abrazos son refuerzos sociales. José ya come por sí mismo, y ahora su papá trabaja con él para que use la cuchara. Cada vez que José toma la cuchara con sus manos su papá le pone atención y le sonríe dándole palabras de aliento. Cuando José no usa la cuchara su padre no le presta tanta atención.

Por el contrario, un *refuerzo negativo* es cuando un niño o niña hace un berrinche porque quiere un juguete en una tienda, y debido al llanto ensordecedor, el adulto accede a comprar el juguete para evitar el llanto (refuerzo negativo). Lo más probable es que cuando suceda un escenario similar, el adulto continuará cediendo incurriendo en un comportamiento similar.

La Teoría del Aprendizaje Social de Bandura

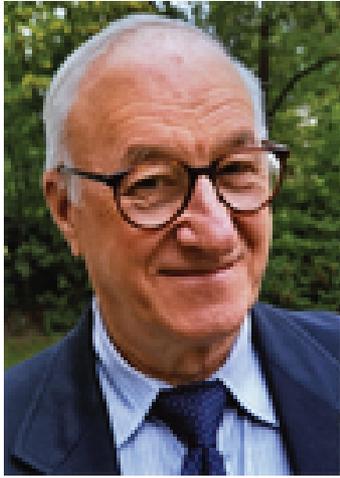


Imagen 1.8 Albert Bandura

Albert Bandura (1924 –) inició sus estudios en el desarrollo humano con el conductismo, pero agregó una dimensión a este. Bandura afirmó que las personas podemos aprender comportamientos observando a otros e imitándolos más que por recibir un refuerzo directo por su comportamiento (Levine y Munsch). Bandura llevó a cabo su famoso experimento del *Bobo Doll*. En este experimento Al principio, Bandura definió esta teoría como la *teoría del aprendizaje social*, ya que el aprendizaje ocurre a través de la observación de otros, sin embargo, después se enfocó en el aspecto cognitivo del comportamiento nombrandola posteriormente como la *teoría del aprendizaje cognitivo social* (Levine y Munsch). El cambio de nombre obedece a que Bandura hace más énfasis en los procesos cognitivos como un aspecto central del desarrollo. Los procesos cognitivos se dan cuando una persona observa *modelos*, aprenden *unidades* de conducta y mentalmente las convierten en patrones complejos que llevan hacia una nueva conducta. Por ejemplo, Jordan crea su propio estilo de baile después de seguir las técnicas aprendidas en su clase de danza y después de imitar los pasos de un bailarín profesional a quien admira. Jordan combina ambos creando su propio y nuevo esquema de baile.

Aplicaciones Modernas de las Teorías Conductistas

El Análisis Aplicado al Comportamiento (ABA) que se usa en la actualidad en las escuelas, se deriva del condicionamiento operante que fue utilizado por Skinner. En ABA el terapeuta observa a niños y niñas en su ambiente natural para descubrir cuándo, donde y en qué momento se dá un comportamiento no deseado para determinar la raíz que lo causa y descubrir entonces las recompensas o refuerzos que los niños obtienen a través de ese comportamiento. Entonces el terapeuta trabaja en establecer un plan de modificación de comportamiento y sugiere los cambios para lograr esa modificación. Esto incluye ignorar o castigar el comportamiento no deseado y reforzar con el comportamiento deseado en el salón de clase (Levine y Munsch).

En el condicionamiento clásico, ahora hay una forma diferente para tratar fobias. Consiste en una técnica llamada *realidad aumentada* en la cual, se pueden agregar imágenes virtuales de objetos a los que se les tiene miedo (por ejemplo una araña) en las manos de una persona. Esta es una manera de exponer al individuo a lo que le teme en una forma controlada. Aunque es algo nuevo y las investigaciones son todavía limitadas, este proceso ha ayudado a tratar fobias y temor a los insectos entre otras cosas (Levine y Munsch).

En la teoría de Bandura acerca del aprendizaje cognitivo social últimamente se viene aplicando el concepto de auto-eficacia que se enfoca en un aspecto positivo de la psicología y donde la filosofía principal consiste en que los individuos tienen el poder de influenciar su propio funcionamiento y circunstancias. El enfoque es en lo que se puede lograr en lugar de concentrarse en las limitaciones. Un ejemplo de esto es lo que Miguel Sabido ha logrado en México al hacer uso de las telenovelas para mandar mensajes de cambio social. En una serie de telenovela, Sabido incluyó el mensaje de que había problemas con la alfabetización y mostraba cómo la gente batallaba por esto al inicio de la serie, pero

todo mejoraba hacia el final cuando la gente asistía a programas de alfabetización. Al día siguiente, 25,000 personas fueron a inscribirse en programas similares de alfabetización (Levine y Munsch) .

Las Teorías Cognitivas

La Teoría Constructivista de Jean Piaget a Través del Uso de Observaciones



Imagen 1.9 Jean Piaget

Los humanos no solamente nos desarrollamos físicamente. También desarrollamos nuestro intelecto y el aspecto socio-emocional. La forma en que percibimos el mundo, y la forma en que procesamos la información cambia conforme crecemos y nos desarrollamos. Jean Piaget fue uno de los primeros investigadores en desarrollar una teoría comprensiva de cómo los niños y niñas crecen e interactúan con el medio ambiente (Woodell).

Piaget fue un biólogo suizo poseedor de una de las mentes más creativas del siglo XX. Su trabajo se basó en la observación, el razonamiento y la investigación con el propósito de analizar el desarrollo infantil. El método de investigación que utilizó Piaget tiene dos pasos fundamentales:

- Primero, les ofreció a niños y niñas de distintas edades una serie de problemas o ejercicios con incógnitas para observarlos mientras los resolvían. Por la forma en que cada uno de los niños llegó a una respuesta, Piaget determinó un nivel de desarrollo.
- Piaget hizo un seguimiento con los niños y niñas para dialogar acerca de las tareas que realizaron para registrar sus respuestas y observar detalladamente su conducta (PsicoPsi).

Tomemos por ejemplo el aspecto que Piaget estudió acerca del egocentrismo infantil. El *egocentrismo*, es la ausencia de habilidad cognitiva para entender la perspectiva de otras personas y para reconocer las necesidades e intereses de otros; En otras palabras si somos egocéntricos lo más probable es que tendemos a enfocarnos en nuestra propia perspectiva de cómo percibimos el mundo, y no en la forma como otros lo perciben. En este caso, Piaget utilizó la prueba de las tres montañas (entre otras), para estudiar el egocentrismo e hizo muchas otras observaciones y entrevistas con niños y niñas. Sus estudios acerca de la conservación, seriación, y otros aspectos del desarrollo infantil a través de la observación y el uso de entrevistas fueron resumidos en cuatro etapas del desarrollo: etapa sensoriomotora entre los 0-2 años de edad, etapa preoperacional entre los 2 y los 7 años, etapa de operaciones concretas entre los 7 y los 12 años, y etapa de las operaciones formales de los 12 años en adelante.

La teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget nos ha proporcionado una cantidad enorme de investigaciones que él llevó a cabo a través de observaciones (Bentzen). Piaget también desarrolló importantes conceptos como asimilación, acomodación, equilibrio, desequilibrio, animismo y artificialismo que nos ayudan a estudiar los aspectos que tienen que ver con la crianza y la genética, con el aspecto activo o pasivo del desarrollo. Todos estos conceptos forman parte de los fundamentos que hoy en día consideramos para trabajar con niños pequeños. Estas observaciones nos han llevado a desarrollar mejores programas educativos para los niños y niñas, a planear un currículo de acuerdo al desarrollo infantil, y a proveer un medio ambiente rico y apropiado para favorecer la exploración

de los niños para construir su aprendizaje. Entonces podemos ver que la observación y la entrevista fueron piezas claves en el proceso investigativo de Piaget para hacer sus conclusiones sobre el desarrollo infantil.

La Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky a Través de Observaciones Interactivas Transculturales

Lev Vygotsky (1896-1934), creía al igual que Erikson, en la conexión entre la cultura y el desarrollo (Miles et.al). Vygotsky definió las interacciones sociales como el eje central del

desarrollo cognitivo y se basó en una investigación transcultural observando a niños y niñas a través de interacciones con otras personas más competentes (Papalia et. al). Desde su perspectiva, Vygotsky consideraba a los niños arraigados con su familia y la cultura de su comunidad. Mientras que su teoría no se enfocó en etapas del desarrollo, sí propuso algunos conceptos de gran relevancia que son aplicables en la actualidad. Por ejemplo, Vygotsky definió la *zona de desarrollo próximo (ZDP)*, como la diferencia entre lo que un niño o niña puede hacer por sí mismo y lo que puede hacer con la ayuda de otra persona más habilidosa. De acuerdo a sus ideas, los adultos o compañeros más avanzados apoyan a los niños y las niñas para dirigir y organizar el aprendizaje para que estos últimos puedan absorberlo (Papalia et. al).



Imagen 1.10 Lev Vygotsky

Vygotsky también creó el concepto de andamiaje, siendo este el apoyo temporal que los padres, maestros y otros adultos le brindan a los niños y niñas para completar una actividad hasta que la puedan completar por sí mismos. Él observó que los niños y niñas permanecían más enfocados en una actividad si un adulto les asistía cuando estaban a punto de abandonar la actividad.

En un proceso cultural donde se dan las interacciones entre niños, niñas y otras personas (padres, madres otros adultos, maestros o personas más habilidosas), el lenguaje es un aspecto clave. Vygotsky le dio una importancia considerable al lenguaje ya que este no sólo era una expresión del pensamiento sino también el medio esencial para aprender y pensar en el mundo (Papalia et. al).

Aplicaciones Modernas de las Teorías Cognitivas

Piaget pensaba en los niños y niñas como sujetos activos en el proceso de aprendizaje. En la actualidad, el sistema educativo toma como base este principio de Piaget. Los maestros y maestras en la actualidad toman como premisa el hecho de que los niños «construyen» su propio aprendizaje al explorar el medio ambiente. Entonces la preparación del medio ambiente educativo es clave en el proceso de aprendizaje.

En cuanto a Vygotsky, podemos decir que el principio de asesoramiento dinámico se deriva de su teoría. Bajo este proceso, los maestros y maestras están encargados de identificar la zona de desarrollo próximo de los niños y niñas a través de un asesoramiento interactivo y de esta manera les provee con el apoyo necesario. Se espera que el adulto comience a proveer la ayuda más básica y que vaya ajustando el

apoyo necesario para ayudar a los niños a lograr un aprendizaje que de otra manera resultaría muy difícil (Levine and Munsch).

Las Teorías Contextuales

La Teoría Bio-Ecológica de Urie Bronfenbrenner

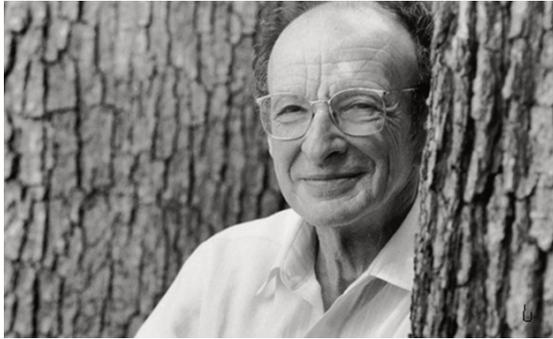


Imagen 1.11 Urie Bronfenbrenner

Urie Bronfenbrenner (1917-2005) fue un psicólogo del desarrollo infantil que pensaba que el desarrollo necesariamente se da en un contexto social. A través de su teoría bio-ecológica que describió en cinco contextos, Bronfenbrenner aplicó la observación y el análisis naturalista. En su marco de trabajo este teorista declaró que el desarrollo se produce por las interacciones que tiene una persona en un marco de cinco sistemas de influencia que van desde lo más íntimo del hogar hasta los aspectos más amplios de la sociedad y que están interconectados (Papalia et. al).

El **microsistema** incluye todas las interacciones de los niños y las niñas con todos aquellos individuos que se encuentran en su ambiente inmediato como el hogar, la escuela, el patio donde juega con un grupo de amigos. etc.

El **mesosistema** une dos ambientes de los que los niños y las niñas reciben influencia. Por ejemplo, en el mesosistema las familias (las personas en el hogar) interactúan con el ambiente educativo (la escuela) cuando hay una junta de padres de familia. Otro ejemplo sería cuando los niños van a una oficina médica para recibir sus vacunas.

El tercer contexto es el **exosistema** que tiene una influencia más bien indirecta, ya que en éste los niños y las niñas no interactúan directamente, pero indudablemente causa un efecto en su desarrollo. Algunos ejemplos del exosistema podrían ser los lugares de trabajo de los adultos en la familia. Aunque el los niños nunca visiten estos ambientes, el salario y las condiciones de trabajo de los adultos afectan en forma positiva o negativa lo que sucede en el hogar. Un padre o madre de familia con buenas prestaciones tendrá una mejor calidad en los servicios para su familia, mientras que un ambiente de trabajo estresante puede afectar las rutinas y las interacciones entre los miembros del hogar.

El **macrosistema** está conformado por los esquemas culturales generales. Son las normas que rigen a las instituciones y las actividades que tienen lugar diariamente en nuestras vidas. Por ejemplo en el macrosistema se encuentra entrelazada la ideología de los valores individualistas en la sociedad americana, así como la influencia colectivista en muchos de los países en latinoamérica. Otro ejemplo consiste en en las ideologías políticas dominantes o los valores sociales que rigen en la sociedad.

El último contexto está definido por el **cronosistema** en el cual ocurren todos los eventos

importantes que toman lugar en la vida del niño y la niña (Levine and Munsch). Algunos ejemplos serían el nacimiento de un nuevo miembro en la familia, experimentar la pérdida temporal o permanente de un miembro de la familia, o el divorcio de la pareja.

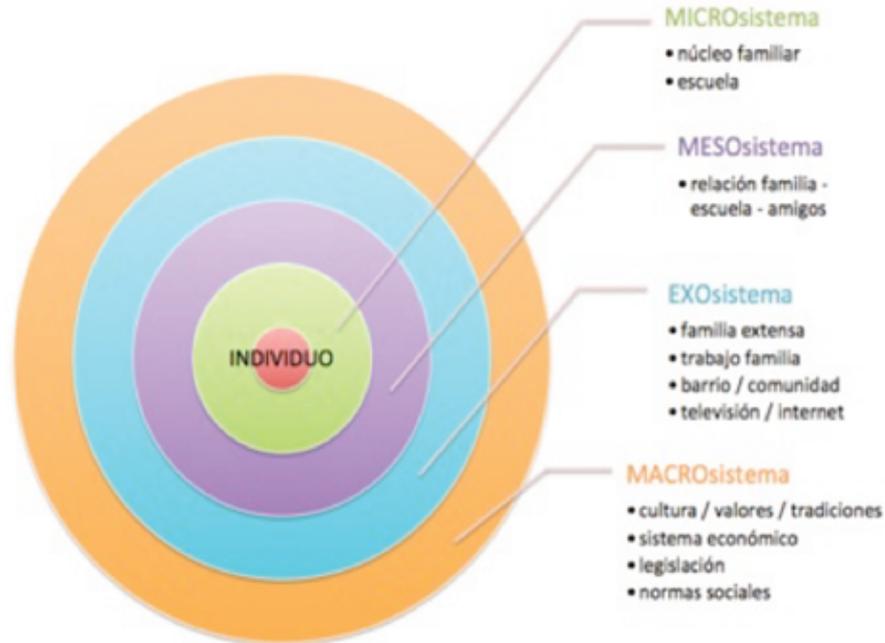


Figura 1.12 Teoría Bio-Ecológica

Aplicaciones Modernas de la Teoría Bio-Ecológica

De acuerdo a Levine and Munsch, la teoría bio-ecológica es de gran ayuda para entender el contexto en el cual se desarrollan los niños y niñas inmigrantes en los Estados Unidos, ya que se pueden analizar las influencias en el entorno de su hogar (padres, madres, hermanos, hermanas, amigos y amigas cercanos) que se dan en el microsistema. Además, puede estudiarse el contexto del mesosistema en donde las familias y los amigos interactúan en el ambiente escolar. Las relaciones e ideologías de la sociedad en que crecen y en cómo se perciben a los inmigrantes, se dan en el contexto del macrosistema, y todo esto enmarca el desarrollo de la niñez hasta la adolescencia, y mucho más allá de esta etapa representa al cronosistema.

Las Teorías Evolutivas

La Teoría Etológica



Imagen 1.13 Carlos Darwin

Mientras que Carlos Darwin introdujo la teoría de la evolución, en la que los seres vivos evolucionan y se adaptan a su ambiente y los más fuertes sobreviven pasando sus genes a la siguiente generación, Konrad Lorenz (1903-1989) se concentró en la etología moderna que es el estudio del valor de adaptación del comportamiento humano y animal en ambientes naturales (Levine y Munsch). Lorenz definió el concepto de «impresión» como algo innato.

Por ejemplo observó que los gansos siguen a sus madres caminando detrás de ellas justo después de nacer. Él insistió en que este no es un comportamiento aprendido, sino que es un comportamiento que se trae de nacimiento. Para comprobarlo el removió a la madre ganso y el caminó por enfrente. Los gansos lo siguieron de la misma forma como seguían a la madre ganso. Para sus estudios, Lorenz utilizó una observación naturalística.

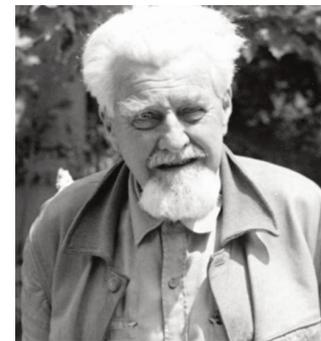


Imagen 1.14 Konrad Lorenz

Aplicaciones Modernas de la Teoría Etológica

Los enfoques de las teorías etológica y evolutiva han ayudado al campo de la educación temprana de la niñez para responder a preguntas de cuándo y cómo los niños y niñas se desarrollan en la forma como lo hacen. Algunos comportamientos infantiles (agresión, apego o altruismo) son percibidos como adaptaciones al medio ambiente al menos en dos maneras: 1) los ayudan a prepararse para la vida adulta, y 2) les ayudan a adaptarse en las etapas actuales del desarrollo en base a situaciones específicas de sus circunstancias.

¿En base a lo que aprendió en este capítulo, quién cree usted que dijo la frase que se muestra aquí abajo?

«El primer órgano que aparece como una zona erógena y que realiza demandas libidinosas en la mente es, desde que nacemos en adelante, la boca.»

1. Erik Erikson
2. Jean Piaget
3. Sigmund Freud
4. Lev Vygotsky
5. Albert Bandura

La Infancia y su Desarrollo: Teorías sobre el desarrollo y el aprendizaje. Miles Gordon & Williams Browne, (2001).

Vaya a la siguiente sección para revisar su respuesta

¿En qué orden van las siguientes palabras? Acomodación, Asimilación y Esquemas.

La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget establece que las personas organizamos el mundo en _____, ya sea a través del proceso de _____ de nueva información que encaja en estos, o por el proceso de _____ que modifica nuestros esquemas.

La Infancia y su Desarrollo: Teorías sobre el desarrollo y el aprendizaje. Miles Gordon & Williams Browne, (2001).

Vaya a la siguiente sección para revisar su respuesta

Respuestas a las Preguntas Anteriores

¿En base a lo que aprendió en este capítulo, quién cree usted que dijo la frase que se muestra aquí abajo?

«El primer órgano que aparece como una zona erógena y que realiza demandas libidinosas en la mente es, desde que nacemos en adelante, la boca.»

RESPUESTA: Sigmund Freud

La Infancia y su Desarrollo: Teorías sobre el desarrollo y el aprendizaje. Miles Gordon & Williams Browne, (2001).

¿En qué orden van las siguientes palabras? Acomodación, Asimilación y Esquemas.

RESPUESTA

La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget establece que las personas organizamos el mundo en **esquemas**, ya sea a través del proceso de **asimilación** de nueva información que encaja en estos, o por el proceso de **acomodación** que modifica nuestros esquemas.

La Infancia y su Desarrollo: Teorías sobre el desarrollo y el aprendizaje. Miles Gordon & Williams Browne, (2001).

Fuentes de Información y Licencias para este Capítulo

Fuentes de Información

- Harrell, Sarah. Theories of Development. Research in Development Module 2. Created in

2015 and last modified in November 16, 2015. SoftChalk. Retrieved on 7/23/19. License CC-BY

- Woodell, Andria. Cognitive Development, Softchalk Lesson. (2018). Retrieved on 7/23/19. License CC-BY

Referencias

- Bentzen, Warren R. Seeing Young Children: A Guide to Observing and Recording Behavior. 6th edition. Thomson-DelMar Learning (P. 9). 2009.
- PSICOPSI, Estudio del Psicoanálisis y Psicología, El Método de Estudio, Jean Piaget. Retrieved on 7/25/2019 from <https://psicopsi.com/Metodo-de-Estudio-Jean-Piaget>.
- Papalia, Diane E., Feldman, Ruth., and Martorell Gabriela. Desarrollo Humano, Chapter 2: Theory and Investigation. McGraw-Hill, 12th Edition. (2012). Pages 51-74.
- Psicología Online. Teorías de Personalidad en Psicología: Sigmund Freud. Retrieved on 7/26/2019 from <https://www.psicologia-online.com/teorias-de-personalidad-en-psicologia-sigmund-freud-1104.html>.
- Miles Gordon, Ann & Williams Brown, Kathryn. La Infancia y su Desarrollo. Delmar/ Thomson Learning (2001). P. 133.
- Levine, Laura E. & Munsch, Joyce. Child Development: from Infancy to Adolescence. 2nd Edition, SAGE, 2019.

Media Attributions

- La Percepción del Elefante is licensed under a CC BY-NC-SA (Attribution NonCommercial ShareAlike) license
- Diccionario is licensed under a CC BY (Attribution) license
- Sigmund Freud © Unknown is licensed under a CC BY-SA (Attribution ShareAlike) license
- Erik Erikson is licensed under a CC BY-SA (Attribution ShareAlike) license
- Figura 1.4 Ivan Pavlov is licensed under a CC BY-SA (Attribution ShareAlike) license
- John B. Watson is licensed under a CC BY-SA (Attribution ShareAlike) license
- B. F. Skinner is licensed under a CC BY-SA (Attribution ShareAlike) license
- Albert Bandura is licensed under a CC BY-SA (Attribution ShareAlike) license
- Jean Piaget is licensed under a CC BY-SA (Attribution ShareAlike) license
- Lev Vygotsky is licensed under a CC BY-SA (Attribution ShareAlike) license
- Urie Bronfenbrenner is licensed under a CC BY-SA (Attribution ShareAlike) license
- Teoría Ecológica de Bronfenbrenner is licensed under a CC BY-SA (Attribution ShareAlike) license
- Carlos Darwin is licensed under a CC BY-SA (Attribution ShareAlike) license
- Konrad Lorenz is licensed under a CC BY-SA (Attribution ShareAlike) license

2.

Observando el Desarrollo Infantil

Irma Gonzalez Cuadros

Introducción



Imagen 2.1 Maestra Apoyando el Aprendizaje de un Niño Preescolar

A través de su comportamiento, los niños y las niñas nos comunican sus intereses, sus necesidades, su entusiasmo, su personalidad, su energía y muchas otras cosas más. Ellos pueden cambiar su estado de ánimo de un momento a otro. El temperamento es un componente esencial de su personalidad; así como pueden estar tristes pueden estar felices. Los niños y las niñas pueden ser amistosos, reservados, competentes, ingenuos, extrovertidos, o introvertidos.



Imagen 2.2 Cada niño y niña recorre una trayectoria impredecible donde descubre el mundo a través de sus sentidos

Durante el transcurso de la niñez, cada niño y niña recorre una trayectoria impredecible donde descubre el mundo a través de sus sentidos, y donde sus niveles de energía son inagotables. Los educadores debemos entonces estar al pendiente para guiar y estimular a los niños en su proceso de aprendizaje, para proveerles los medios y recursos necesarios, y para documentar y asesorar su progreso. Es importante que conozcamos profundamente a cada uno, que les apoyemos en sus necesidades, y al mismo tiempo que les consideremos como parte de un grupo. Igualmente debemos estar preparados para reconocer si existe o no una necesidad de intervención para que cada uno de ellos alcance su máximo potencial.

Debemos entonces comenzar con observar a los niños y a las niñas mientras juegan. Pero ¿qué vemos mientras los observamos, y cómo utilizamos nuestras observaciones para mejorar nuestra eficacia docente? Este es el tema principal de este libro. Descubramos entonces cómo debemos observar a los niños para lograr entender sus necesidades y conducir un asesoramiento específico y apropiado a la medida de cada uno de ellos.

A la mayoría de los educadores de niños y niñas pequeños nos encanta mirarles en los salones mientras que trabajan y se involucran en distintos tipos de juego. Al paso del tiempo, los niños progresan, crecen, hablan con más claridad, y muestran chispas de creatividad que antes no habían tenido. El observante es el testigo de todos estos maravillosos logros. Observar a los niños en forma espontánea puede fácilmente convertirse en una rutina.

Conforme el campo de la educación temprana avanza, las expectativas y la calidad del cuidado infantil crecen. Hoy en día, se espera que los educadores de niños y niñas pequeños hagan mucho más que cuidarlos. Ahora, se les pide que les observen en el ambiente educativo desde múltiples perspectivas. Se les pide que hagan una observación enfocada de cada niño para obtener información detallada de cada uno. ¿Pero, que factores influyen? ¿Cómo deben las observaciones llevarse a cabo? ¿Como podemos utilizar las observaciones para asesorar el avance desarrollo de los niños? ¿Cómo podemos saber si los niños están siguiendo un patrón de desarrollo típico o atípico? Este libro se enfoca en encontrar evidencias acerca del desarrollo infantil.

Nos damos cuenta de que todos los niños y niñas crecen y cambian. Algunos lo hacen a un ritmo más rápido y otros a un paso más gradual. Cada uno de los niños sigue una secuencia predecible en su desarrollo. Estos logros en el desarrollo son afectados por la edad del niño, por su capacidad de maduración, y por sus experiencias.

Entonces los niños y niñas de la misma edad pueden tener un nivel de desarrollo diferente. Sin embargo, el desarrollo es continuo. Ocurre en ciertas etapas o secuencias. En donde quiera que se encuentren, todos los niños siguen estas mismas etapas y en el mismo orden – pero no todas al mismo tiempo. Lo más importante para nosotros, quienes somos observadores, es que estas etapas pueden ser observadas. Nosotros podemos identificar en donde se encuentra cada niño en su desarrollo al observar la etapa o secuencia en que se encuentra. Entonces como educadores podemos proveer actividades que le ayudarán a cada niño a progresar.



Imagen 2.3 Todos los niños varían en su desarrollo de acuerdo a su edad, su capacidad de maduración, y sus experiencias

Conceptos Claves



Imagen 2.4
Diccionario

- **Área de Dominio:** es una área crucial de aprendizaje y desarrollo de los niños y las niñas (DRDP 2015).
- **Desarrollo Físico:** Son los cambios biológicos que ocurren en el cuerpo y en el cerebro, incluyendo cambios en estatura, fortaleza, y la integración de actividades sensoriales y motoras (Levine and Munsch).
- **Desarrollo Cognoscitivo:** Son los cambios en la forma en que los niños y las niñas piensan, entienden, y razonan al ir creciendo (Levine and Munsch).
- **Desarrollo Social-Emocional:** Son los cambios relacionados con la edad y la forma en que los niños y niñas conectan con otros individuos, y expresan y entienden sus emociones (Levine and Munsch).
- **Desarrollo de Enfoques al Aprendizaje y Autorregulación:** Es el área de dominio del Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados (DRDP) que se enfoca en el mantenimiento de la atención, el involucramiento y la persistencia en una actividad, la curiosidad y la iniciativa del niño y de la niña para explorar el ambiente, la capacidad de los niños para reconfortarse por sí mismos, el autocontrol de su comportamiento y sus emociones, además, del uso compartido del espacio y los materiales (DRDP 2015).
- **Desarrollo Socio-Emocional:** Es el área de dominio del Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados (DRDP) que se enfoca en las habilidades del niño y de la niña para entender e interactuar con otros, y para establecer relaciones afectivas con otros adultos y sus compañeros, mientras que buscan establecer su identidad, y alcanzar un entendimiento social y emocional (DRDP 2015).
- **Desarrollo del Idioma y Lecto-Escritura:** Es el área de dominio del Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados (DRDP) que se enfoca en asesorar el progreso de todos los niños/niñas en desarrollar las habilidades de lenguaje y la literatura que son inclusivas del primer lenguaje, sea este inglés o cualquier otro lenguaje (SRSP 2015)
- **Desarrollo de la Lengua Inglesa:** Es el área de dominio del Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados (DRDP) que se enfoca en asesorar el progreso de los niños/niñas en su aprendizaje en el uso del inglés cuando hablan otro(s) idioma(s) en el hogar (DRDP 2015).
- **Desarrollo Cognitivo:** Es el área de dominio del Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados (DRDP) que se enfoca en asesorar el progreso de los niños y las niñas en la exploración de personas y objetos, y la investigación de objetos y conceptos que son inclusivos de las áreas de matemáticas y ciencia (DRDP 2015).
- **Desarrollo Físico y Salud:** Es el área de dominio del Perfil de Desarrollo de Resultados

Deseados (DRDP) que se enfoca en asesorar el progreso de los niños y las niñas en las áreas de desarrollo motriz y el desarrollo de rutinas relacionadas al cuidado personal, seguridad y nutrición (DRDP 2015).

- Desarrollo de Ciencias Sociales e Historia: Es el área de dominio del Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados (DRDP) que se enfoca en asesorar el progreso de los niños y las niñas en aprender las expectativas en situaciones sociales y a cómo participar como miembros de un grupo (DRDP 2015).
- Desarrollo de Juego Dramático / Artes Visuales y Escénicas: Es el área de dominio del Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados (DRDP) que se enfoca en asesorar el progreso de los niños y las niñas en la consciencia y el involucramiento en cuatro áreas de expresión artística: arte visual, musica, drama y danza (DRDP 2015).
- Descripción: Es la definición de los comportamientos que podrían ser observados en los niños y niñas en un nivel específico del desarrollo (DRDP 2015).
- Medida: El continuum del desarrollo a través del cual el comportamiento observado de un niño o una niña es asesorado. Son los aspectos individuales del asesoramiento en el DRDP (DRDP 2015)
- Nivel del Desarrollo: Un punto específico a lo largo de la progresión del desarrollo para una medida en particular que varía de temprano a posterior (DRDP 2015).

¿Cómo Ocurre el Desarrollo Infantil?

El desarrollo en una área influye en el desarrollo de las otras áreas. Las áreas de dominio del desarrollo infantil (desarrollo físico, desarrollo socio-emocional, y desarrollo cognoscitivo) están estrechamente relacionadas. El desarrollo en una de estas áreas influye y es influenciado por el desarrollo en las otras áreas (Pastor, Nashiki y Perez, 2010).

Ejemplo

Sofía gatea hacia una pelota con sonido y luces de colores. La toma entre sus manos y la avienta para verla rebotar, para escucharla sonar, y para ver las luces de colores. Entonces, una vez que esto sucede, Sofía levanta su mirada sonriendo para ver a su maestra, quien aplaude las acciones de Sofía y le dice «¡Haz logrado que la pelota se ilumine con las luces de colores!»

En el escenario anterior, Sofia demuestra sus habilidades físicas al gatear hacia la pelota; el hecho de que ella sonríe demuestra que ella tiene un buen desarrollo socio-emocional: ¡ella sonríe! La maestra está en sintonía con Sofía al aplaudirle las acciones. Además, la maestra estimula el desarrollo de lenguaje de Sofía al agregar palabras acerca de las acciones que están sucediendo lo cual estimula su desarrollo cognitivo.



Imagen 2.5 El desarrollo se da en forma secuencial

El desarrollo se da en una forma secuencial que permite que las primeras habilidades y conocimientos sirvan de cimiento para los posteriores (Pastor, Nashiki y Perez, 2010). El desarrollo sucede en una secuencia ordenada que permite predecirlo. Lo que se aprende primero sirve como una base para construir lo que se aprende posteriormente.

Ejemplo

Joseph gatea hacia un sillón, se para ayudándose de este, y entonces se suelta manteniendo su balance por 30 segundos. Cuando parece que va a perder el balance, vuelve entonces a sostenerse del sillón.

En el escenario que se enlista arriba, Joseph usa primeramente sus habilidades para gatear, se para con apoyo del sillón y después sostiene su balance. Estos tres pasos apoyan gradualmente una etapa a la otra. Primero gatea, después se para agarrado de muebles, y entonces sostiene su balance.

El ritmo del desarrollo varía para cada niño (Pastor, Nashiki y Perez, 2010). El desarrollo se da a diferentes ritmos de acuerdo a las características y capacidades específicas de cada niño o niña.

Ejemplo

Latoya y María tienen 11 meses de edad. Ellas están explorando en su salón de infantes. Mientras que Latoya gatea para llegar a los juguetes que ella quiere, María camina para conseguir los que ella quiere usar.

En este caso ambas niñas, Latoya y María, tienen la misma edad. Aunque el ritmo del desarrollo es un poco más pausado en Latoya, las dos niñas están siguiendo etapas apropiadas a su desarrollo y a su propio ritmo.

Las experiencias tempranas tienen un efecto acumulativo y a largo plazo en el desarrollo individual de cada niño o niña. Lo que se aprende en edades tempranas se mantiene a lo largo de la vida en el desarrollo individual. Existen periodos óptimos para promover ciertos tipos de desarrollo y de aprendizaje (Pastor, Nashiki y Perez, 2010).

Ejemplo

En casa, los padres de Habib le han permitido siempre explorar el medio ambiente de su hogar. Hoy es el primer día que Habib asistirá a un centro de cuidado infantil porque sus padres irán a trabajar. Habib llega al centro y comienza a explorar el ambiente del salón. Antes de que sus padres salen del salón, Habib ya está entretenido jugando con unos bloques.

La experiencia temprana que Habib ha tenido al explorar el ambiente de su hogar le permite sentirse cómodo explorando el ambiente del salón de cuidado infantil.

El desarrollo sucede de manera predecible, y avanzando hacia una mayor complejidad, autorregulación y capacidad simbólica. El desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas se vuelve cada vez más complejo, organizado y representativo (Pastor, Nashiki y Perez, 2010).

En el siguiente escenario podemos ver como Jonathan muestra un avance en su desarrollo de escritura y agarre del lápiz de acuerdo a la progresión típica del desarrollo motor fino.

Ejemplo

Al inicio del ciclo escolar, Jonathan tenía dificultades para tomar el lápiz con el agarre apropiado. Para finales de Octubre ya podía sostener el lápiz apropiadamente; para noviembre ya escribía garabatos; para diciembre escribía algunas formas parecidas a las letras; para febrero ya podía escribir su nombre.



Imagen 2.6 Los niños y niñas avanzan en el desarrollo motor fino hasta escribir letras para después formar palabras

El desarrollo y el aprendizaje se dan y son influenciados en una variedad de contextos sociales y culturales. El contexto en donde se desenvuelven los niños y las niñas influye y provee oportunidades

de desarrollo, ya que en cada uno de estos contextos se ponen en juego las creencias, los valores y las normas que dan lugar a las prácticas educativas (Pastor, Nashiki y Perez, 2010).

Ejemplo

Zumiko está aprendiendo a controlar sus esfínteres. En la escuela usa el baño. En su casa, le avisa a su mamá para que le quite el pañal.

En el escenario anterior, podemos observar como Zumiko tiene un comportamiento distinto en cuanto a su necesidad de controlar sus esfínteres de acuerdo a los diferentes ambientes en los que se encuentra y a lo que se espera que haga en cada uno de ellos.

El desarrollo y el aprendizaje son producto de la interacción entre la maduración biológica y la experiencia. Los niños y niñas desarrollan habilidades a partir de su maduración biológica y de lo que el medio ambiente les demanda. En este sentido, aunque tenga una limitación genética, el ambiente le puede ayudar a desarrollar su máximo potencial. Del mismo modo, aunque tenga un gran potencial, si el ambiente no lo estimula, no adquirirá esa habilidad (Pastor, Nashiki y Perez, 2010).

Ejemplo

Cuando Perla y su mamá fueron de compras, se dieron cuenta de que Perla ya alcanzaba los pedales de la bicicleta en exhibición. Para su cumpleaños su mamá le compra esa bicicleta y Perla está aprendiendo poco a poco a usarla.

En el escenario anterior, Perla puede practicar en pedalear su nueva bicicleta. ¿Qué hubiera sucedido si no hubiera existido la posibilidad de que le fuera comprada esa bicicleta?

Una vez que usted conoce las etapas o secuencias de los varios aspectos del desarrollo infantil, usted podrá entonces comprender que es la observación de enfoque y entender también por que los maestros debemos observar a los niños y niñas.

Los Propósitos de la Observación

¿Cuál es nuestro propósito para observar a los niños y niñas? ¿Por qué es tan importante observarlos? Las razones son amplias, pero principalmente queremos observarlos para:

- Planear el currículo en forma reflectiva.
- Para llevar a cabo un asesoramiento documentado de sus fortalezas.

Usando la Observación Para Planear el Currículo

Al planear el currículo para los niños y las niñas, diariamente y a largo plazo, nosotros necesitamos saber cómo están progresando en los dominios de:

1. Desarrollo Socio-Emocional
2. Desarrollo Cognoscitivo (Cognitivo)
3. Desarrollo Físico



Imagen 2.7 Las Tres Áreas del Desarrollo

Estas tres áreas de dominio forman la fotografía completa para un desarrollo integral. Aunque tratemos estos dominios en forma separada, el desarrollo de los niños y las niñas ocurre en todas ellas en forma simultánea. Para planear actividades en diferentes centros en el salón y que promuevan el progreso de los niños, usted necesita saber en qué etapa se encuentra cada uno de ellos en cada uno de estos dominios del desarrollo. ¿Cómo lo puede usted saber? El método más apropiado que hemos descubierto es observar a cada uno de ellos en forma regular, continua, y sistemática.

Usando la Observación Para el Asesoramiento

Una planeación reflectiva que comienza con la observación y la documentación no solo guía el currículo, sino que también provee evidencia de los conceptos y habilidades claves que cada niño y niña están desarrollando.

El asesoramiento es el proceso a través del cual los educadores recolectan información acerca de las habilidades de los niños y las niñas. Los maestros observan sus niveles de habilidad, sus intereses, sus fortalezas, y sus debilidades. Después se usa esta información para establecer metas de desarrollo potencial para cada uno de ellos.

Por ejemplo, los portafolios son una herramienta común utilizada por maestros y maestras para mantener la evidencia de aprendizaje de cada niño y niña. El portafolio proporciona notas, fotos y más probablemente, las muestras de trabajo que sirven como evidencia del aprendizaje de cada uno de los niños acerca de conceptos y habilidades. La documentación ofrece una narración continua de la participación de los niños en el aprendizaje que puede ser aprovechado por los educadores cuando

hacen asesoramientos periódicos. Recogidas como parte del ciclo continuo de planificación del plan de estudios, las observaciones escritas, las fotos o las muestras de trabajo, cuando se interpretan con algunas notas, proporcionan evidencias que los maestros pueden utilizar para asesorar el progreso del niño en el desarrollo de nuevas habilidades y conceptos (CDE).

¿Dónde y Cómo y Cuándo Observar?

Dónde Observar

En la mayoría de los casos, el mejor método para determinar las fortalezas de un niño o de una niña, es que el maestro o maestra les observe en su salón regular de clases o en el patio de juegos del centro de cuidado infantil, y basándose en una lista de indicadores específicos. Observar en estos ambientes nos revelará mucho acerca del crecimiento de los niños, de sus percepciones de sí mismos y de otros aspectos como sus patrones de comportamiento, sus fortalezas y sus áreas de crecimiento. También, es importante que las observaciones sucedan en forma natural y espontánea.

Cómo Observar

Para llegar a ser un observador en un ambiente educativo, lo ideal es dejar de lado el papel que normalmente tenemos en el liderazgo del salón de clase. Si usted es un maestro o maestra asistente, usted debería darle ese rol a otra persona en forma temporal. Cada miembro del personal podría tomar el papel de observador por períodos breves de tiempo por semana. Si hay estudiantes internos, ellos podrían participar, agregando otra dimensión a la tarea de recopilar información. En muchos casos, esto puede parecer difícil, sin embargo, su programa de educación temprana puede promover otros tipos de estrategias que pueden funcionar.



Imagen 2.8 La mayoría de los niños se olvidan pronto de que están siendo observados y siguen haciendo sus actividades

Si usted es estudiante, entonces, para usted observar es más fácil ya que usted estaría como un adulto observante integrado en el ambiente. En este caso, usted estaría dedicado ya a recopilar información sobre los niños la mayor parte del tiempo.

Como estudiante observante, usted debe mantenerse de lado, sin obstruir, colocándose cerca de los niños y las niñas, pero sin interferir con ellos y enfocado en lo que va a observar. Usted puede estar sentado, colocado al nivel de los niños —o lo que funcione mejor, para estar lo suficiente cerca sin que llame la atención. Con

frecuencia, los niños y niñas pequeños son mejores observantes de lo que lo que los adultos les damos crédito. Sin importar sus mejores esfuerzos, ellos notaran que usted está observando si lo hace por periodos largos de tiempo. La mayoría de los niños se olvidan pronto del escrutinio por el que están pasando y siguen haciendo sus actividades. Si usted mira que un niño o una niña se incomoda con su

presencia, y se quiere alejar, usted debe interrumpir su observación. Trate en otro momento, o trate de observar a otro niño.

A algunos de los niños les gusta que sus maestros o maestras los observen en forma entretenida. De esta manera ellos logran atención de uno a uno. Si hay niños o niñas que son tímidos y se da cuenta que están siendo observados, su comportamiento puede cambiar. Los niños extrovertidos que no están siendo observados a veces lo perciben. Pueden entonces llamar la atención del educador para mostrarle el trabajo que han logrado llevar a cabo.

La Diferencia entre Mirar y Observar

Según el diccionario de la Real Academia Española, en una primera acepción, mirar tiene que ver con “dirigir la vista hacia un objeto”, es decir, enfocar la vista en algo en particular. Observar incluye la acción de examinar atentamente a una persona o un objeto. Para poder observar algo debemos ver el objeto que requiere nuestra atención. La diferencia radica en que en este caso se presta atención cuidadosamente sobre el objeto o persona.

Enseguida le presento una imagen. Mirela primero y decida la respuesta. Después observe la imagen cuidadosamente y decida si su respuesta inicial fue correcta.

Ejercicios: Observe la Siguiete Imagen

Cuántas patas tiene este elefante?

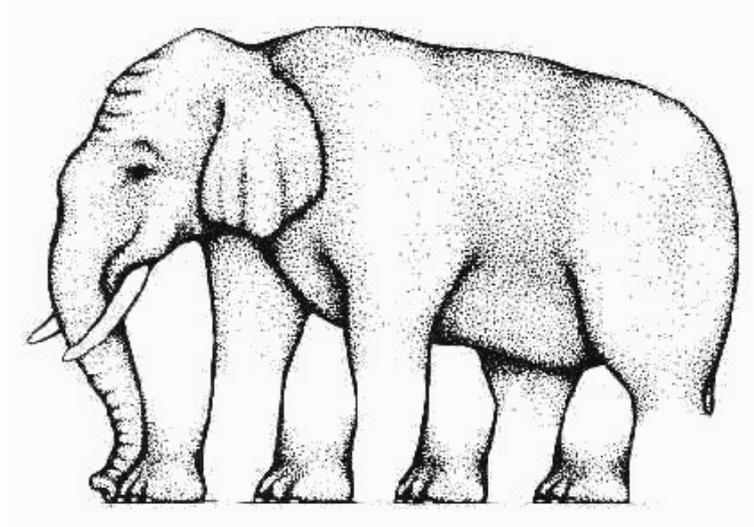


Imagen 2.9 Ilusión Óptica de las Patas del Elefante

Cuándo Observar

El tiempo del día para que usted haga sus observaciones, depende de lo que usted quiera observar en cada niño y niña.

¿Quiere usted enfocarse en cómo sucede la transición de la casa a la escuela por la mañana? ¿Quiere descubrir cuál centro de aprendizaje les atrae más a los niños? ¿Cuánto tiempo permanecen en una misma actividad? ¿Cómo se relaciona un niño o una niña con otros niños en el área de juego dramático? ¿Cómo cada uno de los niños maneja el uso de herramientas tales como tijeras, pinceles, o lápices? ¿Saben cómo funciona un libro? Planee observar a los niños y niñas entonces en cada uno de los centros en donde esas actividades ocurren y a la hora específica del día en que suceden.

No tome tanto tiempo. Solo tome unos cuantos minutos por día de observación enfocada de parte de cada miembro del personal para que se produzca una cantidad sorprendente de registros de observación de los niños y las niñas. Haga planes de pasar entre cinco a diez minutos observando a los niños que le gustaría conocer mejor. Cada día, por una semana, observe a ese niño o niña y pronto acumulará suficiente información para obtener un perfil completo de su desarrollo.

Cuestiones Éticas al Observar

Mientras que el maestro o asistente del salón tienen la autoridad necesaria para observar a los niños y a las niñas, como estudiante observante, usted no es el maestro y carece entonces de un permiso automático. Asegúrese de tener el permiso de la persona apropiada antes de que usted comience a observar. La información que usted obtenga acerca de los niños durante sus observaciones no debe ser compartida con nadie en su entorno personal. Debe ser completamente confidencial. Use un nombre ficticio para cada uno de los niños en sus registros y reportes. Use números o letras en lugar de nombres para otros niños y niñas que estén involucrados.

Ejercicio: Practicando las Habilidades de Observación

Es importante practicar sus habilidades de observación antes de que usted comience a observar a los niños y a las niñas. Observe a una persona cercana a usted, si no les es posible, observe una foto de una persona y ponga por escrito todos los detalles que pueda notar.

1. Haga este ejercicio con un compañero de equipo y compare sus resultados.
2. Hágalo de nuevo y trate de duplicar los detalles.
3. Describa a un niño o a una niña algo en base a una foto que le haga enfocarse en una observación cuidadosa.



This Photo by Unknown Author is licensed under [CC BY](#)

Imagen 2.10 Un teléfono Inteligente puede servir como medio para tomar fotos y notas de sus observaciones

En estos tiempos de tecnología avanzada, ya hay herramientas para recopilar observaciones del desarrollo infantil a través de aplicaciones que contienen la información del Perfil de Desarrollo de Resultados Deseado (DRDP). Estas aplicaciones pueden abrirse desde ciertos dispositivos portátiles en el salón como iPods, iPads y teléfonos inteligentes. Sin embargo, el uso de tecnología requiere de ciertos aspectos éticos. Como estudiante observante, usted deberá cumplir con el compromiso ético de evitar usar información e imágenes recopiladas en sus observaciones en las redes sociales o de compartirlas con personas personalmente cercanas a usted.

Si el centro donde usted observa cuenta con este tipo de dispositivo, los supervisores podrían entonces permitir el uso de estos artículos en el centro bajo ciertas normas de seguridad. Lo más probable es que el personal administrativo de estos centros de desarrollo infantil podrían pedirle que usted firme acuerdos de confidencialidad.

Muchos observantes todavía prefieren usar un portapapeles para escribir en el formato específico de observación.

Estos portapapeles pueden ser dejados arriba de repisas en lugares altos en el salón a través de los diferentes centros de actividad, para ser usados por el observante cuando sea necesario. Si los niños y las niñas le miran escribiendo por periodos largos de tiempo, ellos van a preguntarle lo que usted está haciendo y querrán escribir con su lápiz. Usted puede explicarles que está escribiendo sus notas y que ellos pueden también hacer las suyas. Si ellos continúan interesados en lo que usted está haciendo, vaya hacia el centro de escritura donde usted pueda también ofrecerles tomar los mismos materiales como lápiz y papel. Porque a los niños les encanta imitar, usted puede pedirles que ellos observen algo que les llame la atención.



Imagen 2.11 Un Portapapeles puede ser de gran ayuda al tomar notas

Evite decirles a los niños y las niñas en la clase que usted está haciendo observaciones y que lo dejen solo. Para los pequeños, estas palabras solo ayudan a enfocar más la atención en usted, haciendo que lo miren. Por el contrario, usted debe hacer lo opuesto: hacerse notar menos. Entonces los niños que usted esté observando continuarán con sus acciones sin interrupción. Una vez que usted observe regularmente, la mayoría de los niños se acostumbrarán.

Una vez que usted observe con regularidad pronto encontrará que querrá documentar más. Lo difícil es comenzar. Si usted nunca antes ha observado, usted va a querer dejar sus observaciones para después. Pero esto no es posible, ya que usted debe usar su tiempo en el salón de clases productivamente. Si no, ¿qué cree que los niños y niñas pensarán de usted? En un ambiente en el que los niños se encuentran

ocupados en sus actividades, sería muy extraño que usted estuviera de pie o sentado sin hacer nada. Entonces, comenzar a observar requiere de un esfuerzo consciente .

Usando la Observación Sistemática

La observación sistemática –*usar un sistema particular para observar y registrar el comportamiento de los niños y niñas*– es una de las actividades diarias del personal en un salón de clases. Cada vez más educadores y educadoras a través del país y en el mundo, finalmente han reconocido que la observación se usa para identificar el desarrollo de los niños, para ganar conocimiento acerca de sus comportamientos y para guiar a los maestros y maestras a tomar decisiones sobre el currículo.

Muchos educadores que han usado las observaciones sistemáticas para evaluar el desarrollo de los niños y las niñas han concluido que tiene un gran número de ventajas como proceso de asesoramiento.

Ventajas de la Observación Sistemática

- Les da a los observantes una información que en otras circunstancias no existiría para conocer a los niños y a las niñas.
- Se enfoca en el comportamiento natural de los niños y de las niñas en el salón de clases o en el ambiente exterior.



Imagen 2.12 La observación sistemática de las habilidades del niño proporciona información valiosa

- Se enfoca en lo que pueden hacer (y también por consecuencia en lo que no pueden).
- Ayuda al observante a reconocer las etapas del desarrollo infantil.
- Le permite al personal del salón a hacer planes apropiados al desarrollo e individualizados.
- Ayuda al personal del salón a determinar cómo está funcionando el programa.
- Le da al personal del salón la información apropiada en la que pueden basarse las decisiones acerca de los niños y las niñas, el

currículo, y los reportes a las familias.

Herramientas para el Asesoramiento

¿Por Qué Asesoramos a los Niños y Niñas Pequeños/as?

Las razones para asesorar a los niños y niñas pequeños son muchas y variadas. Nuestra organización profesional, la Asociación Nacional para la Educación de los Niños Pequeños (NAEYC), junto con

la Asociación Nacional de Especialistas de Educación Temprana en los Departamentos Estatales de Educación, han adoptado una posición conjunta en la declaración de un currículo de educación temprana, un asesoramiento, y una evaluación de programa, adoptada en noviembre del 2003. Esta pide a los programas hacer, asesoramientos confiables, éticos, apropiados y válidos como una parte central de todos los programas de educación temprana. El proceso de observar, registrar y documentar el trabajo de los niños y niñas, cuando y como ellos lo hacen, como una base para una educación variada que afecta al niño/niña. En una declaración más reciente los tres principios que dieron para asesorar a los niños fueron:

1. Hacer decisiones sólidas sobre la enseñanza y el aprendizaje.
2. Identificar preocupaciones significativas que puedan requerir intervención enfocada para niños y niñas en particular.
3. Ayudar a los programas a mejorar sus intervenciones educativas y del desarrollo.

El asesoramiento de niños y niñas preescolares es un tema actual de gran importancia y preocupación para los educadores y educadoras de la niñez temprana. El número de instrumentos disponibles en la actualidad para asesorar el aprendizaje, progreso, y comportamiento de los niños preescolares es variado.

A través de los años han surgido cientos de instrumentos y procedimientos. Solamente algunos de ellos son las escalas para medir el comportamiento, las pruebas de percepción visual, los perfiles de desarrollo, los portafolios, las baterías de lenguaje, las herramientas para medir el autoconcepto, la competencia social, las pruebas sociométricas, el inventario de la personalidad, las pruebas de inteligencia pictográfica, los estudios de caso, las pruebas de asesoramiento del desarrollo, las entrevistas de comportamiento, y las grabaciones de video o de audio.

Las Pruebas Como Herramientas para Asesorar a los Niños y Niñas Pequeños

Aunque la observación es importante, hacer pruebas—el método tradicional para evaluar a los niños y las niñas—permanece como una prueba de asesoramiento valiosa si se selecciona con cuidado y se usa apropiadamente. Cuando se aplican pruebas a niños y niñas pequeños, sin embargo, los resultados son siempre mixtos. Lo que funciona bien con los más grandes no parece funcionar bien con los niños preescolares y con los de kínder.

Es verdad que a los niños y a las niñas se les puede pedir que cooperen con la persona que administra una prueba. El educador puede administrarle una prueba a los niños y conseguir ocasionalmente respuestas válidas en un día en particular. A la siguiente semana los resultados pueden ser muy diferentes con el mismo niño o niña. Entonces, es impredecible hacerles pruebas de rutina a los niños pequeños antes o inmediatamente después de que entren al kínder. Los niños pequeños no hacen buenas pruebas. Entonces los educadores deben incluir otro tipo de asesoramiento más informal pero confiable -por ejemplo, las observaciones de los niños y niñas en un salón típico de clases- para redondear la información cuando se les evalúa.

La mayoría de las pruebas para niños y niñas pequeños constituyen una pérdida de asesoramiento porque la prueba no es apropiada al desarrollo. La NAEYC y la Asociación Nacional de Especialistas de Educación Temprana en los Departamentos Estatales de Educación desarrollaron una posición uniforme

en el 2004 urgiendo a los programas a hacer “decisiones éticas, apropiadas, válidas y asesoramientos confiables como parte central de los programas de educación temprana de la niñez (NAEYC).

Enfoques Alternativos para Asesorar a Niños y Niñas Pequeños/as

Además de los instrumentos de prueba, los asesoramientos de los niños y niñas preescolares pueden hacerse utilizando técnicas alternativas. Muchos incluyen las observaciones de los niños, pero también la recolección de trabajos representativos en el asesoramiento basado en el juego, en entrevistas y en documentación visual.

Actualmente, en la educación temprana de la niñez, tenemos una herramienta muy valiosa que nos permite asesorar las tres áreas integrales del desarrollo a través de distintas áreas de dominio: Los Resultados Deseados del Perfil del Desarrollo (DRDP) que se subdivide en las siguientes áreas de dominio -cada una con su correspondiente símbolo (CDE):



Imagen 2.13 Los Símbolos de las Áreas de Dominio del DRDP

1. Enfoques al Aprendizaje y Autorregulación, representada en color azul y con la imagen de una pieza de un rompecabezas.
2. Desarrollo Socio-Emocional, representada en color rosa y con la imagen de un corazón.
3. Desarrollo del Idioma y Lecto-Escritura, representada en color amarillo y con la imagen de un libro con la imagen de un patito.
4. Desarrollo de la Lengua Inglesa, representada en color azul y con la imagen de un globo.
5. Desarrollo Cognitivo, representada en color verde y con la imagen de unos recipientes que pueden apilarse uno dentro de otro.
6. Desarrollo Físico y Salud, representada en color anaranjado y con la imagen de un balón de fútbol soccer.
7. Ciencias Sociales e Historia, representada en color rojo y con la imagen de un oso.
8. Juego Dramático / Artes Visuales y Escénicas, representadas en color morado y con la imagen de una crayola.

Ejercicio: Observar y leer en Lugar de Mirar y Leer

Lea las siguientes palabras. Son los nombres de los colores. Al leerlos, trate de asimilar cuidadosamente lo que lee, ya que usted debe leer la palabra y evitar mencionar el color.

AMARILLO – AZUL – ANARANJADO – NEGRO – ROJO – VERDE

AMARILLO – ROJO – ANARANJADO – VERDE – NEGRO – AZUL
ROJO – MORADO – VERDE – AZUL – ANARANJADO – AMARILLO

¿Pudo leer las palabras en lugar de enfocarse en los colores de las letras? ¡Entonces usted se enfocó y observó cuidadosamente!

Fuentes de Información y Licencias de este Capítulo

- California Department of Education. (2015). Recurso en Espanol para el DRDP (2015) Vista Preescolar. Retrieved on July 17, 2019.
- California Department of Education. (2015). DRDP en Ingles (2015) Vista Preescolar. Retrieved on July 17, 2019.
- California Department of Education. (2016). *The Integrated Nature of Learning (Best Practices for Planning Curriculum for Young Children)*. (Open Resource) License: CC-0). Retrieved on July 17, 2019.
- Levine, Laura E. and Munsch, Joyce. *Child Development: From Infancy to Adolescence*. 2nd Edition. Sage Publishing, 2019.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). *Early Childhood Curriculum, Assessment and Program Evaluation*. (Open Resource). Retrieved July 18, 2019.
- Pastor Fasquelle, R., Nashiki Angulo, R. M., & Perez Figueroa, M. A. (n.d.). [Compendio de Lecturas de Información Básica para Educadoras]. Retrieved July 17, 2019.

Media Attributions

- File:Kindergarten or Special Education teacher – US Census Bureau.jpg © US Census Bureau is licensed under a Public Domain license
- Infante gateando © Piqsels is licensed under a CC0 (Creative Commons Zero) license
- Maestro y Alumno © Wikimedia Commons is licensed under a CC0 (Creative Commons Zero) license
- Diccionario is licensed under a CC BY (Attribution) license
- Sofia Crawling © Piqsels is licensed under a CC0 (Creative Commons Zero) license
- Jonathan Escribe © Pexels is licensed under a CC0 (Creative Commons Zero) license
- Areas de Dominio © Irma Gonzalez Cuadros is licensed under a CC BY-NC (Attribution NonCommercial) license
- Maestros © Wikimedia is licensed under a Public Domain license
- Iphone © Iphonate is licensed under a CC BY (Attribution) license
- Portapapeles © Lorenzo Carbonell is licensed under a CC BY-SA (Attribution ShareAlike) license

- Nino escalando una resbalabera © wevans2360 is licensed under a CC0 (Creative Commons Zero) license
- Dominos del DRDP © California Department of Education adapted by Irma Gonzalez Cuadros is licensed under a Public Domain license



Observando el Desarrollo Infantil by Irma Gonzalez Cuadros is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License, except where otherwise noted.



3.

Recolectando y Analizando la Información Observada

Irma Gonzalez Cuadros

Introducción



Imagen 3.1 Observando una actividad de Bloques

“La observación cercana de los niños [y niñas] durante el juego sugiere que ellos encuentran las cosas en el mundo de la misma manera en que los científicos encuentran los nuevos fenómenos y comprueban nuevas ideas...durante esta exploración, se usan todos los sentidos para observar y hacer conclusiones acerca de objetos y eventos a través de simples y crudas investigaciones científicas.”

~ Judith Roden

Este capítulo se centra en recolectar y analizar evidencia. En el curso de Observación y Asesoramiento, deseamos que usted participe en un programa que cumpla con los estándares de acreditación de La Asociación Nacional para la Educación de Niños

Pequeños (NAEYC). Se reunirá evidencia de calidad a través de entrevistas y observaciones del programa en acción.

Usted reportará sus resultados o hallazgos mediante el uso de escalas numéricas y narrativas. A medida que usted lea su capítulo, piense en cómo recogerá y analizará la evidencia en los ambientes observados. Céntrese en los aspectos esenciales del curso:

- ¿Cómo se implementan las mejores prácticas educativas en centros de cuidado y educación temprana -como se definen por la Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños (NAEYC) y otras agencias? (por ejemplo, programas con licencia, programas basados en un centro preescolar, programas basados en un preescolar de Head Start, programas basados en un preescolar Montessori, programas basados en centros familiares de cuidado infantil, así como en un programa de kindergarten de la escuela pública)
- ¿En qué difieren los diferentes sistemas de administración?
- ¿En qué son similares?
- ¿Cómo describiría usted el tipo de programa que usted observa?
- ¿Cómo se compara con lo que otros estudiantes están experimentando?
- ¿Cómo se puede reunir y presentar evidencia que apoye las observaciones?

En este capítulo intentamos explorar respuestas a estas preguntas.

Conceptos Claves



Imagen 3.2 Diccionario

- Narraciones: Técnica de observación que implica el intento de registrar casi todo lo ocurrido, detallando todo tan bien como sea posible y tal y como sucede (Miles Gordon and Williams Browne).
- Registro Anecdótico: Son breves porciones de narraciones que describen un incidente de comportamiento del niño que es importante para quien lo observa. Generalmente reflejan lo que pasó en base a hechos objetivos, diciendo como paso, cuándo y dónde pasó y que se dijo.
- Registro Continuo: Es una narración detallada del comportamiento observado en forma secuencial tal y como sucede. El observante escribe todo lo que ocurre con un niño en particular por un periodo específico de tiempo.
- Ejemplos: Es una forma diferente de observar a los niños identificando diferentes comportamientos para descubrir que tan frecuentes son, cuanto duran y cuando ocurren. Registrando la Información Observada.



Imagen 3.3 Observar requiere de ser objetivo y específico.

Cuando comience a observar a los niños y las niñas, usted necesitará tener en mente qué criterios importantes aplicar a los detalles que usted está descubriendo y registrando. Curtis y Carter, 2006 se refieren a esto como “los componentes de las habilidades de observación.” Estos componentes incluyen:

- Ser objetivo: Observar sin juzgar
- Ser específico: captar y registrar aun los más pequeños detalles.
- Usar frases en comillas: escuchar y registrar lo que cada niño/niña dice
- Usar claves para emociones: describir el estado emocional de cada niño

Observación Sistemática

La observación sistemática de niños y niñas pequeños siempre implica el documentar. No solo los observantes deben tener una razón para observar a los niños y saber lo que están buscando, pero también deben tener un método para registrar la información. A través de los años se han desarrollado diversos métodos. A continuación, se presentan algunos de los más usados:

- Narraciones
 - Registros Anecdóticos
 - Registros Continuos
- Ejemplos
 - Ejemplos de Tiempo
 - Ejemplos de Evento
- Escalas
 - Escalas Gráficas
 - Escalas Numéricas
- Listas de Verificación del Desarrollo Infantil

Métodos para Registrar las Observaciones: Narraciones

Los métodos más populares para registrar las observaciones para los niños están bajo el encabezado de los “registros narrativos.” Estos son descripciones escritas de las acciones de los niños y las niñas. Dos tipos de narrativas informales que son ampliamente usados son el registro anecdótico y el registro continuo.

Registros Anecdóticos

Los registros anecdóticos son breves porciones de narraciones describiendo un incidente de comportamiento del niño o niña que es importante para quien lo observa. Las anécdotas reflejan lo que pasó en base a hechos objetivos, diciendo cómo paso, cuándo y dónde pasó y que se dijo e hizo. Algunas veces incluyen las razones del comportamiento de los niños, pero el *por qué*, es preferible mantenerlo en la sección de comentarios del registro. Estos registros son con frecuencia escritos *después* de que el incidente ocurrió, y por alguien que informalmente lo presencié, más que durante el momento en que ocurrió por una persona que está formalmente registrando el incidente. Los maestros y las maestras, los psicólogos y psicólogas, los trabajadores sociales y las familias que registran información cuando los infantes comienzan a caminar y a hablar con frecuencia hacen registros anecdóticos.

Aunque los registros anecdóticos son breves, describiendo solo un evento a la vez, estos se pueden acumular. Una serie de registros anecdóticos escritos sobre un periodo de tiempo pueden ser de gran utilidad en proveer información acerca del niño y/o niña que se está observando. Los niños que carecen de progreso en áreas particulares a través del tiempo, pueden ser identificados cuando se han registrado notas y el educador revisa los registros anecdóticos. Los maestros también pueden usar registros anecdóticos junto con una *Lista de Verificación de Habilidades de los Niños* para dar más detalle de la evidencia que ofrecen cuando se marca una habilidad. Cuando las anécdotas se combinan con fotos, o cuando a las fotos se les agrega un comentario, se provee valiosa información visual sobre el desarrollo de los niños.



Imagen 3.4 Cuando las anécdotas se combinan con fotos, o cuando a las fotos se les agrega un comentario, se provee valiosa información visual sobre el desarrollo de los niños.

Ventajas

La persona que observa:

- No necesita entrenamiento especial para hacer el registro.
- Escribe todo lo que observa. La observación es completamente abierta.
- Puede capturar un incidente inesperado sin importar cuándo ocurre, ya que es registrado después de que sucede.
- Puede registrar el comportamiento importante e ignorar lo que no es relevante.

Desventajas

El registro:

- No permite una visión completa porque solo se registran incidentes que son relevantes para quien observa.
- Depende mucho de la memoria de quien observa porque se registra después del incidente. Los detalles pueden ser escasos si la información no se recuerda.
- Los incidentes pueden ser tomados fuera de contexto y ser interpretados incorrectamente.
- Es difícil codificar o analizar los registros anecdóticos, entonces el método puede no ser útil en un estudio científico.

Ejemplo de un Registro Anecdótico

Nombre del Niño: Steve Edad: 3 años Fecha 02/04/2020

Hora: de 10:00 am – 10:15 am. Nombre del Observante: Irma

Lugar: Area de Bloques

Área(s) de Dominio del DRDP y Medidas: ARL-REG 7 (uso compartido de materiales); SED 4: (Relaciones e Interacciones sociales con sus compañeros); HSS 5 (Conducta responsable como miembro de un grupo).

Observacion:

Steve se fue a la esquina de bloques y les preguntó a Ron y a Habbab si les podía ayudar a construir. Ellos le dijeron “sí.” Al construir, a Steve se le cayeron algunos bloques accidentalmente “los puedo volver a colocar,” dijo, y le pasó unos bloques a Ron. Observó a Ron construyendo por algunos minutos y luego dijo, “Encontré un bloque para el humo Ron,” y le entregó un bloque en forma de cilindro a Ron. Ron le indicó donde lo pusiera, y Steve comenzó a bajar bloques de cilindro del estante para que Ron y Habbab los colocaran. Finalmente, él comenzó a colocar los cilindros alrededor del perímetro de la estructura. La maestra le preguntó si él quería pintar con sus dedos, pero él le dijo, “No voy a pintar al menos que Ron también pinte.”

Comentarios:

Steve está frecuentemente involucrado en juego dramático con otros niños. En especial, a le gusta jugar con Ron. Parece buscarlo. Las reglas que Ron establece, Steve las sigue. Una vez que están jugando, él sigue el juego, y no permite que otro niño, o ni siquiera la maestra, lo distraigan.

Registros Continuos

Este es otro método informal y popular para recolectar información. Es una narración detallada del

comportamiento observado de una forma secuencial tal y como sucede. Quien observa se sienta o se coloca aparte de los niños y las niñas y escribe todo lo que ocurre con ellos en particular por un periodo específico de tiempo (puede ser por un periodo de tiempo corto, por varios minutos, o de tiempo en tiempo durante el transcurso del día). La persona que observa debe tener cuidado de no usar palabras y frases descriptivas que contengan juicios.

El registro continuo es diferente al registro anecdótico porque incluye todo el comportamiento y no solo algunos incidentes; está escrito tal y como sucede el comportamiento y no después de que ocurre. Las frases son frecuentemente cortas, y las palabras son abreviadas para mantener el ritmo de la acción. Ahola y Kovacik (2007) nos dicen que “el registro continuo es de beneficio porque nos permite registrar pequeños detalles, pero no es práctico cuando se trata de recopilar una gran cantidad de información acerca de un niño [o niña].”

Ventajas

1. Es un registro rico, completo, y comprehensivo que no se limita a incidentes en particular.
2. Es de estructura abierta, permitiéndole a quien observa registrar todo lo que ve; las observaciones no se limitan a un cierto tipo de comportamiento.
3. Porque se escribe en el momento del incidente, tiende a ser más preciso que los reportes que se escriben después.
4. No se requiere que el observante tenga habilidades específicas para hacer observaciones, entonces, es particularmente valioso para el educador.

Desventajas

1. Se necesita disponer de mucho tiempo, siendo difícil para quien observa encontrar periodos de tiempo sin interrupciones.
2. Es difícil registrarlo todo por cualquier cantidad de tiempo, sin perder de vista los detalles importantes.
3. Funciona mejor cuando se observa a un solo individuo, pero no es eficiente cuando se observa a un grupo.
4. Las personas que observan deben mantenerse a sí mismos aparte de los niños y niñas por largos periodos de tiempo.

Registros Continuos: Información para registrar

- Expresiones Faciales
- Interacciones con Materiales
- Interacciones con Personas
- Movimientos Corporales
- Lenguaje Corporal
- Lenguaje Hablado

- Capacidad de Atención

Registros Continuos: Errores del Observante

- Evidencia Insuficiente
- Dejar fuera algunos hechos,
- Agregar cosas que nunca pasaron y
- Registrar cosas fuera de orden.

La siguiente observación de registro continuo sucede en un salón de clase y principalmente debajo de una estructura como esta.



Imagen 3.5 Estructura para el Desarrollo de Habilidades Motoras

Ejemplo de un Registro Continuo

Nombre del Niño: Kathy Edad: 4 años Fecha 02/24/2019 Hora: de 3:30 pm – 3:45 pm. Nombre del Observante: Irma Lugar: CDC, Bumblebees, Área de Bloques

Área(s) de Dominio del DRDP: **VPA 3** (Arte Dramático); **HSS 1** (Sentido del Tiempo); **PD-HLTH 3**: Destrezas Motrices de Manipulación Gruesa; **LLD 3**: Comunicación y Uso Expresivo del Lenguaje; **SED 5**: Juego Simbólico y Dramático; **SED 4**: Relaciones e Interacciones Sociales con Compañeros.

Observación	Comentarios
Kathy está jugando sola con unos bloques de plástico, y está haciendo una pistola; ella camina hacia la sala de juegos. “¿Lisa, juegas conmigo? Estoy enfadada de jugar yo sola; Caminan hacia otro espacio en dirección a la resbaladera y el área de escalar.	
K: “Soy la Mujer Maravilla.”	Junta bloques para hacer una pistola
L: “Yo también.”	
K: “No, solo hay una Mujer Maravilla tu eres Robin.”	Inteligente; muestra creatividad;
L: “Robin necesita a un Batman, porque Robin y Batman son amigos.”	
Todo esto sucede bajo la resbaladera y la estructura para escalar; Lisa dispara con la pistola de bloques que Katy le ha dado; Katy cae al suelo.	Aparenta ser líder aquí y en otras actividades que he Observado. Lisa es la amiga con quien juega más.
L: (Le dice a la maestra) “Estamos jugando a las Súper-Amigas y la Mujer Maravilla se sigue cayendo.”	¿Permite la maestra el uso de pistolas?
K: Abre los ojos; se levanta; dice: “Vamos a salirnos del Batimovil y vamos a ayudar al mundo.” Ella corre hacia El otro cuarto y regresa haciendo ruidos como un carro.	Katy cambia de papel aquí. Ella demuestra buena concentración y pasa mucho tiempo en un episodio de juego.
L: “La Mujer Maravilla está muerta. Se cayó del carro.”	
K: “Es solo un juego; despierta, Lisa. Tú vas a ser la Mujer Maravilla. Yo seré...”	Demuestra que distingue la realidad de la fantasía.
L: “Vamos a jugar a la casita ahora.”	
Kathy comienza a resbalarse en la resbaladera y dice: “¡Robin va tras de ti!” le grita a Lisa, corriendo de la resbaladera hacia el otro cuarto.	Muestra buena coordinación motora gruesa. Pasa mucho así, corriendo alrededor del Cuarto. Parece saber que es buena para eso. Pasa mucho tiempo en esta actividad.
L: “Kathy aquí está el vestido de tu muñeca.”	
John se une a las niñas.	
L: “Yo soy la Mujer Maravilla.”	Parece más cómoda jugando con un solo niño.
K: “Yo soy Robin.”	
J: “Yo soy Batman, ¿Dónde está el Batimovil?”	
K: “John, ya no estamos jugando a los Súper amigos.”	
Ejemplos de Expresiones Faciales y/o el Lenguaje Corporal que Encontró	
<u>Kathy cae al suelo durante el juego dramático con la pistola de bloques. Cierra los ojos y después los abre. Simula manejar u carro haciendo sonidos.</u>	
Identifique el Estado Emocional de Kathy en este Registro Continuo	
<u>Al inicio enfadada y después divertida.</u>	

¿Qué **Conclusiones** Puede Hacer sobre Kathy?

Tiene mucha creatividad. Demuestra tener liderazgo, ya que otros niños siguen su juego. Tiene iniciativa para buscar otros compañeros de juego. Permanece por buen tiempo en un tipo de juego. Su juego dramático s extiende al juego físico. Distingue entre la fantasía y la realidad.

Métodos para Registrar las Observaciones: Ejemplos

Los ejemplos son una forma diferente de observar a los niños y a las niñas. Consiste en observar los ejemplos de diferentes comportamientos para descubrir que tan frecuentes son, cuanto duran y cuando ocurre ese específico comportamiento. Cuando se usan estos ejemplos, es importante combinarlos con otras formas de registro, como, por ejemplo, las Listas de Verificación de Desarrollo Infantil –para que surja la foto completa de los niños. Existen dos tipos: los Ejemplos de Tiempo y los Ejemplos de Eventos.

Ejemplo de Tiempo

En los *ejemplos de tiempo*, el observante registra la frecuencia de un comportamiento a través de un periodo de tiempo. El comportamiento debe ser visible y frecuente (al menos cada 15 minutos) para ser considerado para registrarlo en un ejemplo de tiempo. Por ejemplo, golpear o llorar son comportamientos que los maestros quieren figurar a través de un ejemplo de tiempo para ciertos niños porque son visibles y contables. Reírse y ayudar a recoger las áreas en el salon despues del juego son otros comportamientos visibles. El resolver problemas no es un buen comportamiento para llevar a cabo un ejemplo de tiempo porque este comportamiento no siempre puede ser observable con claridad y no puede ser contado con facilidad.

Ejemplo de Tiempo

El Medio Ambiente durante la Observación

El medio ambiente es un centro de educación. Los niños tienen entre 3 años – 4 meses, y 4 años – 1 mes. Cinco áreas de juego fueron seleccionadas – juego dramático, área de agua, arena, pintura y bloques. Los niños fueron observados durante 30 minutos de juego. Cada 5 minutos fue registrado el número de niños que estuvieron en cada área utilizando una tabla preparada. El observador pidió permiso a la profesora del centro. Hubo ayuda adicional para adultos en el centro, por lo que se acordó observar a los niños durante la sesión libre juego cuando hay suficientes adultos para supervisar a los niños. La seguridad es una consideración importante en todas las observaciones.

Una Gráfica para Registrar el Ejemplo de Tiempo en los Resultados de la Observación

Actividad/ Hora	10:00 AM	10:05 AM	10:10 AM	10:15 AM	10:20 AM	10:25 AM	Número Total de Niños
Área Dramática	4	4	4	4	2	2	22
Agua	1	2	1	2	2	3	11
Arena	2	2	1		1		6
Arte				2	2		4
Bloques	4	4	2	2	1		13

Ventajas de los Ejemplos de Tiempo

1. Toma menos tiempo y esfuerzo que un registro narrativo.
2. Es más objetivo y controlado porque el comportamiento es específico y limitado.
3. Permite al observante recoger información para un cierto número de niños o para un cierto número de comportamientos a la vez.
4. Provee valiosa información con intervalos y frecuencia de comportamientos.
5. Provee resultados cuantitativos (en cantidad) que son útiles para análisis de estadísticas.

Desventajas de los Ejemplos de Tiempo

1. No es un método abierto y entonces puede perderse mucho comportamiento importante.
2. No describe el comportamiento, sus causas o resultados porque está más enfocado en el tiempo (cuando o que tan frecuentemente ocurre el comportamiento).
3. El principal objetivo es el intervalo de tiempo y no el comportamiento.
4. Está limitado a comportamientos observables que ocurren con frecuencia.
5. Generalmente se enfocan en un tipo de comportamiento (por ejemplo, un comportamiento inapropiado), entonces nos puede dar una visión distorsionada de los niños y las niñas.

Los ejemplos de Tiempo entonces involucran el observar un comportamiento específico, o un individuo o un grupo y el registrar la presencia o ausencia del comportamiento durante intervalos de tiempo cortos y/o periodos de tiempo uniformes. El observante debe:

- Prepararse con tiempo anticipado.
- Determinar los comportamientos que quiere observar

- Registrar la presencia o ausencia del comportamiento.

Este tipo de observación generalmente se usa en intervenciones para modificar un comportamiento.

Ejemplo de Evento

Los *ejemplos de eventos* son otro método en el cual el observante espera y entonces registra un comportamiento específicamente preseleccionado. El ejemplo de evento se usa para estudiar las condiciones bajo las que un comportamiento o su frecuencia en particular ocurren. Puede ser importante averiguar por qué ocurre un comportamiento –morder, por ejemplo- para encontrar formas de controlarlo. El ejemplo de eventos puede ser usado en intervalos o durante el tiempo del día en que un cierto comportamiento ocurre. El ejemplo de tiempo puede usarse si los intervalos de tiempo o la hora del día son el factor importante. Si el comportamiento ocurre en distintas horas entonces el ejemplo de evento es más apropiado. (Martin 1994).

- El observante debe definir el evento o “la unidad de comportamiento.”
- El lugar en que es más probable que se dé el comportamiento.
- Colocarse en el lugar más apropiado para esperar a que ocurra el comportamiento y registrarlo

Ejemplos

Lunes

Antecedente: ¿Qué causó el comportamiento?

Elena llega a las 8:30 am. Su madre le lleva al centro. Juana les saluda sonriente «Hola Elena. ¿Buenos días, Sra. W? ¿Cómo está hoy?»

Comportamiento: ¿Cómo reaccionó Elena?

Elena mira a Juana, y luego mira a la madre. La madre le sonrío. Elena duda y luego sonrío. La madre dice, «Di hola, Elena. Juana te va a cuidar, mientras que mama está en el trabajo». Elena dirige sus brazos hacia Juana.

Consecuencia: ¿Qué pasó que ayudó a reforzar el comportamiento?

Juana le quita el saco a Elena y le habla suavemente, contándole los botones y diciéndole a Elena lo que ella está haciendo. Elena se queda tranquila viendo a su madre. Juana se asegura de que Elena tiene a su muñeco favorito. Ella le dice a Elena que desayuno está listo y le toma de la mano lista para llevarla a unirse a los otros niños pequeños para el desayuno. Elena duda y ve a los niños, después ve a Juana y luego a su madre. “¿Le decimos adiós a mamá? Después podemos desayunar.» Elena imita a Juana moviendo su mano en señal de adiós a su madre. La madre se va tranquilamente. Elena se para por un momento mirando hacia la puerta y, después, camina hacia la mesa de desayuno.

Martes

Antecedente: ¿Qué causó el comportamiento?

Elena llega a las 8:30 am. Su madre le lleva al centro. Juana les saluda sonriente «Hola Elena. ¿Buenos días, Sra. W? ¿Cómo está hoy?»

Comportamiento: ¿Cómo reaccionó Elena?

Elena duda al principio. Mira a su madre y después a Juana para sentirse tranquila.

Consecuencia: ¿Qué pasó que ayudó a reforzar el comportamiento?

Permanece tranquila mientras que Juana le quita su saco. Sostiene fuertemente al muñeco al decirle adiós a su madre. Disfruta de su desayuno.

Miércoles

Antecedente: ¿Qué causó el comportamiento?

Elena llega a las 8:30 am. Su madre le lleva al centro. Juana les saluda sonriente «Hola Elena. ¿Buenos días, Sra. W? ¿Cómo está hoy?»

Comportamiento: ¿Cómo reaccionó Elena?

Ellen parece estar tranquila y calmada.

Consecuencia: ¿Qué pasó que ayudó a reforzar el comportamiento?

Permanece tranquila mientras que Juana le quita su saco. Sostiene fuertemente al muñeco al decirle adiós a su madre. Disfruta de su desayuno.

Jueves

Antecedente: ¿Qué causó el comportamiento?

Elena llega a las 8:50 am. El tráfico estaba muy pesado y su madre está ansiosa de no llegar tarde a su trabajo. Juana estaba esperándola en la puerta para saludar a Elena y a su madre. La madre no tiene tiempo, ella le entrega a Juana a Elena en sus brazos, le da un beso y le dice, «adiós, Pórtate bien, mamá te verá muy pronto.»

Comportamiento: ¿Cómo reaccionó Elena?

Elena se mira nerviosa. Sus labios tiemblan y sus ojos se llenan de lágrimas. Se cuelga de su muñeca y solloza por 5 minutos. Juana la tiene cerca de ella, la mece suavemente abrazándola y le habla con susurros.

Consecuencia: ¿Qué pasó que ayudó a reforzar el comportamiento?

Elena deja de sollozar y deja que Juana le quite el saco. Se mira triste. Juana le cuenta lo que tienen planeado para ese día. Desayuno y después salir al parque. Elena escucha. «Pan tostado. Después al parque,» dice. Toma la mano de Juana y camina a la mesa a desayunar.

Viernes

Antecedente: ¿Qué causó el comportamiento?

Elena llega a las 8:30 am entra agarrada de la mano de su madre. Están cantando una canción acerca del sombrero que el sol tiene puesto. Ellen está sonriendo.

Comportamiento: ¿Cómo reaccionó Elena?

Elena repite, «Sombrero puesto». Ella se ríe con Joanne. Juana se une a la canción. Elena se ríe y baila. Ella está feliz y relajada. Su madre y Juana aplauden con sus manos y dicen que Elena es una niña inteligente. Elena aplaude con las palmas de sus manos. Ella canta, «si, hurra»

Consecuencia: ¿Qué pasó que ayudó a reforzar el comportamiento?

Elena parece recordar la rutina del centro y parece más confiada esta mañana. Ella se quita su propio saco y espera mientras que Juana lo cuelga en su gancho. Elena le ondea la mano a su madre en señal de adiós. «Mmm... pan tostado!» dice, mientras sostiene la mano de Juana.

Puede registrarlo en un estilo ABC

- A para Análisis
- B para comportamiento (*Behavior*)
- C para Consecuencia

Si la frecuencia del comportamiento es el factor importante se pueden tabular (*IIII*) los comportamientos más que con descripciones, lo cual es más apropiado para investigaciones que para resultados prácticos en el salón.

Ventajas de los Ejemplos de Evento

- Mantiene el evento de comportamiento intacto, haciendo más fácil el análisis.
- Es más objetivo que algunos otros métodos porque el comportamiento se define con anticipación
- Es de gran ayuda en examinar comportamientos poco frecuentes o que raramente ocurren

Desventajas de los Ejemplos de Evento

- Lleva el evento fuera de contexto y puede minimizar otros fenómenos que son importantes para la interpretación.
- Es un método cerrado que busca un comportamiento específico e ignora otros comportamientos
- Se pierde toda la riqueza de las anécdotas que lo acompañan.

Métodos para Registrar las Observaciones: Escalas

Las escalas de puntuación son herramientas de observación que indican el grado en que una persona posee una cierta característica o comportamiento. Cada comportamiento es evaluado con una escala continua de niveles de lo más bajo a lo más alto (o al revés) y se marca en algún(os) punto(s) en la escala. El observante debe hacer un juicio sobre en qué punto de la escala recae el comportamiento del niño o de la niña. Funciona mejor cuando el nivel determinado de comportamiento está bien definido o bien identificado por el observante. Sirve como herramienta para diagnosticar a los niños en diferentes comportamientos al mismo tiempo.

El observante se enfoca en el niño o niña, y marca o circula en la escala, indicando el punto que corresponda al nivel en el que están en relación a su comportamiento o habilidad en ese momento. Estas escalas son fáciles de hacer: Simplemente se define el comportamiento, se establece una línea, y se marca el número de puntos o intervalos dentro de esa línea. Generalmente se usan 5 intervalos para que exista un punto medio (punto neutral) con intervalos positivos o negativos en cada dirección.

Ventajas de las Escalas

- Son fáciles de diseñar y ahorran tiempo
- Proveen un método conveniente para observar muchas características a la vez o más de un niño o de una niña.
- Ayudan a medir características difíciles -por ejemplo, timidez.
- Todas las personas pueden usarlas
- Son fáciles para usar y contar las puntuaciones en comparación con otros métodos.

Desventajas de las Escalas

- Usan un método cerrado y examinan ciertas características que pueden dejar de lado otros comportamientos.
- Muestran el lado positivo y negativo de cada comportamiento
- Algunas veces es difícil diferenciar claramente entre cada punto en la escala.
- Es difícil eliminar el juicio del observante cuando deben tomarse decisiones rápidamente en muchos comportamientos.

Hay dos tipos de Escalas: Escalas Gráficas y Escalas Numéricas. A continuación, se da un ejemplo de cada una de ellas:

Ejemplo de una Escala Gráfica de Preferencia de Actividades

Pinta en el caballete

Nunca	Esporádicamente	Frecuentemente	Consistentemente
	X		

Juega en la caja de arena

Nunca	Esporádicamente	Frecuentemente	Consistentemente
		X	

Ejemplo de una Escala Numérica: Escala de Observación de Comportamientos

Señale con un círculo el número que más se aproxime a su evaluación del niño en cuanto a los siguientes aspectos que se describen:

1. *Trabaja bien con sus compañeros:*

Casi Nunca 1 2 3 4 5 Casi Siempre

2. *Sigue las reglas en el salón de clase:*

Casi Nunca 1 2 3 4 5 Casi Siempre

3. *Se involucra en juego peligroso con otros niños:*

Casi Nunca 1 2 3 4 5 Casi Siempre

Métodos para Registrar las Observaciones: Listas de Verificación

Estas son listas de características de comportamientos que suceden en un orden lógico. El observante debe indicar la presencia o ausencia de los comportamientos cuando está observándolos o cuando está reflexionando sobre la observación. Son de gran ayuda cuando el comportamiento puede estar bien especificado. Incluye muchos tipos de comportamientos y puede usarse de muchas formas, por ejemplo:

- Una lista de verificación para cada una sola observación

- Una lista de verificación para documentar todas las observaciones sobre un niño o una niña
- Pueden usarse por un solo observador o por varios observadores
- Se puede usar como una lista de verificación del desarrollo de cada uno de los niños y niñas

Características de las Listas de Verificación

- Son cortas, descriptivas y entendibles
- Son paralelas en cuanto al orden de palabras, tiempos verbales
- Con objetivas y sin prejuicios
- Son positivas por naturaleza
- No hay repetición de eventos en la lista
- Son representativas del comportamiento.

Ventajas de las Listas de Verificación

- Son fáciles, rápidas y eficientes
- Una persona no especializada puede usarla
- Pueden hacerse en la presencia del niño o de la niña, o después al recordar los comportamientos
- Muchos observantes pueden recolectar la misma información y checar los resultados
- Ayudan a enfocar la observación en muchos comportamientos a la vez
- Son muy útiles para planear el currículo.

Desventajas de las Listas de Verificación

- Porque no es un método abierto de recolección de información, puede perderse mucho comportamiento importante
- Se limitan a la presencia o ausencia del comportamiento observado
- Le falta información sobre la calidad y la duración del comportamiento y una descripción.

Usando las Listas de Verificación

1. Puede usarse una sección a la vez: es la mejor técnica cuando se usa por primera vez.
2. Puede usarse toda la lista de verificación: esto es posible cuando la persona ya está familiarizada con la información. Deben tomarse notas después de cada indicador con la evidencia que le llevó a marcar el indicador o a dejarlo en blanco. Si se usa la lista por un periodo de tiempo, deben escribirse las fechas en que hizo sus observaciones después de cada observación.

Ejemplo de una Lista de Verificación de algunas Areas de Desarrollo Infantil

Indicador	Autoestima	Evidencia	Fechas
Indicador	Desarrollo Emocional	Evidencia	Fechas
1	Expresa sus sentimientos estresantes en forma apropiada.		
2	Acepta ser guiado en situaciones difíciles o riesgosas		
3	Sobrepasa sentimientos de tristeza en forma apropiada.		
4	Maneja situaciones de sorpresa con control.		
Indicador	Juego Social	Evidencia	Fechas
1	Pasa algún tiempo mirando a otros jugar.		
2	Juega el solo, con sus propios materiales/ juguetes.		
3	Juega paralelamente con otros con juguetes / materiales similares.		
4	Juega con otros en grupos de juego.		
5	Se hace amigo de otros niños.		
Indicador	Desarrollo Motor Grueso	Evidencia	Fechas
1	Camina bajando los escalones alternando ambos pies.		
2	Corre con control de velocidad y dirección.		
3	Brinca con los pies juntos.		
4	Salta en un solo pie.		
Indicador	Desarrollo Motor Fino	Evidencia	Fechas
1	Gira manivelas, tapas, y mezcladores de huevo.		
2	Vacía líquidos sin derramar.		

3 Abrocha y desabrocha cierres, botones y Velcro.

4 Recoge e inserta objetos con destreza.

5 Modela con destreza la plastilina/barro.

Indicador	Desarrollo Cognitivo	Evidencia	Fechas
1	Sortea objetos de acuerdo a la figura / color, etc.		
2	Clasifica objetos por tamaño.		
3	Clasifica objetos por secuencias o series.		
4	Reconoce y crea patrones.		

Interpretando la Información Recopilada

Una vez que usted ha observado a un niño o a una niña en base a cualquier tipo de observación, transfiera la información a la lista de verificación de desarrollo infantil. Después vendrá la interpretación donde usted tendrá que ser objetivo e imparcial. Entonces usted podrá identificar en qué etapa se encuentran cada uno de los niños y cómo puede ayudarlos a alcanzar su máximo potencial.

Interpretar la información requiere de conocimiento y habilidad en el desarrollo infantil. Usted necesita saber mucho del desarrollo infantil a través de sus lecturas en clases previas y de su experiencia al tener contacto con los niños y las niñas.

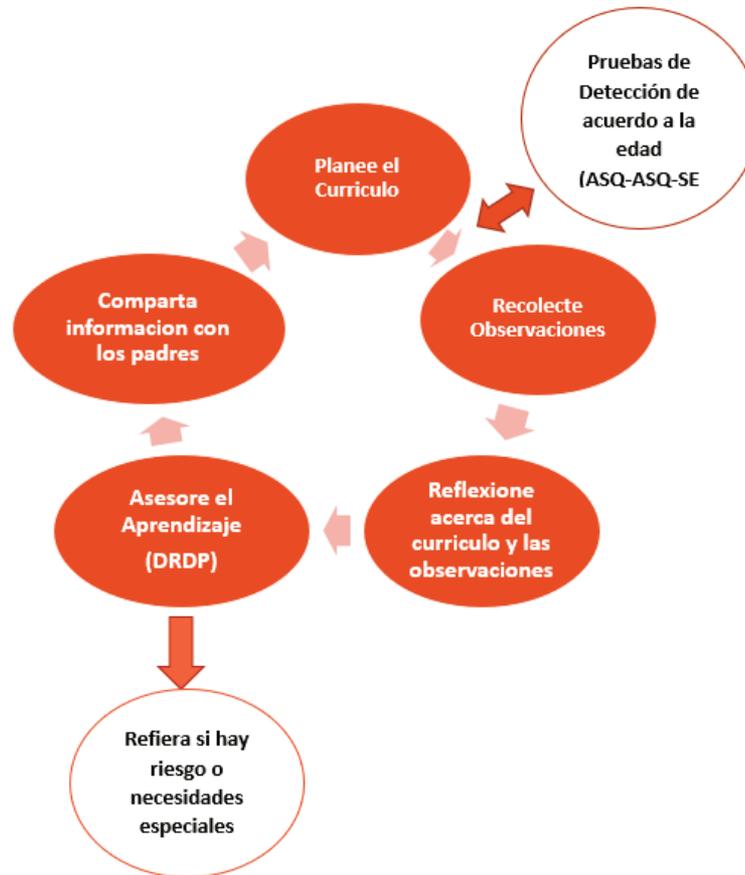


Imagen 3.6 El Ciclo del Currículo y del Asesoramiento

Fuentes de Información y Licencias de este Capítulo

- Susan Eliason and Gwen Alexander. Early Childhood Mentored Field Observations. Collecting and Analyzing Evidence. Pressbooks, September 5, 2018. License: Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.
- Image of human shape and magnifier. This Photo by Unknown Author is licensed under CC BY-SA-NC
- California Department of Education. (2015). Recurso en Espanol para el DRDP (2015) Vista Preescolar. Retrieved on July 17, 2019.
- California Department of Education. (2015). DRDP en Ingles (2015) Vista Preescolar. Retrieved on July 17, 2019.
- Miles Gordon, Ann and Williams Browne, Kathryn. La Infancia y su Desarrollo. Delmar Thomson, 2001.

Media Attributions

- Observando actividad de Bloques © Department of Defense is licensed under a Public Domain license

- Diccionario is licensed under a CC BY (Attribution) license
- Shade and Magnifyer is licensed under a CC BY-SA (Attribution ShareAlike) license
- Black infant girl © Shanice McKenzie is licensed under a CC0 (Creative Commons Zero) license
- Estructura de Juego para el Salón de Clase is licensed under a Public Domain license
- Ciclo del Currículo y el Asesoramiento © Irma Gonzalez Cuadros adapted by Irma Gonzalez Cuadros is licensed under a Public Domain license



4.

Asesorando el Desarrollo Infantil

Irma Gonzalez Cuadros

Introducción



Imagen 4.1: Ejemplo de un Trabajo Infantil

Este capítulo acerca del asesoramiento proveerá medios para observar y documentar, las actividades de los niños y la niñas en un ambiente basado en las prácticas apropiadas.

El asesoramiento del desarrollo físico, socio-emocional e intelectual de cada niño y niña es un componente indispensable cuando se provee cuidado de calidad en ambientes educativos. La planificación de un currículo apropiado depende mucho de lo que los maestros y maestras observan de los niños. Tanto el asesoramiento como el currículo apropiado al desarrollo son aspectos que se integran en los programas, considerando las observaciones y los asesoramientos continuos que hace el maestro con el propósito de fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje (NAEYC, 1997).

Todo programa educativo de calidad dirigido a la niñez temprana debe incluir un sistema de asesoramiento. El asesoramiento se basa en el progreso documentado del desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas al utilizar una variedad de estrategias para recopilar información. Por ejemplo: observaciones, listas de verificación, escalas, rúbricas, pruebas de desempeño individual etc. (NAEYC, 2005; Copple & Bredekamp, 2006). Esto implica que el programa debe contar con un plan o sistema que incluya los propósitos, procesos y medidas de intervención en relación con la información que

se recopila y se analiza para diseñar un plan de intervención apropiado (Copple & Bredekamp, 2006; NAEYC, 2005; Wortham, 2005).

Mediante la lectura de este capítulo, se espera que usted tenga la oportunidad de:

1. Identificar un sistema de asesoramiento que le oriente sobre cómo recolectar y cómo documentar evidencia en ambientes naturalísticos, a partir de las actividades e interacciones de la niñez temprana en el ambiente educativo.
2. Planear estrategias de asesoramiento e identificar los tipos de instrumentos que utilizan los educadores para obtener información objetiva sobre el desarrollo y aprendizaje de la niñez.
3. Utilizar la documentación objetiva y las evidencias del desarrollo que se documentan acerca de los niños mediante un proceso de asesoramiento continuo.

Conceptos Claves:

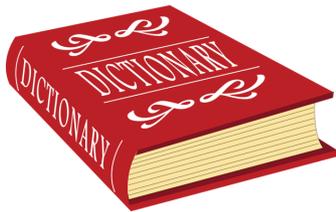


Imagen 4.2 Diccionario

- **Asesoramiento Auténtico:** Es una evaluación, basada en la acción, que se lleva a cabo a través de muchas actividades que requieren que el niño demuestre lo que sabe y es capaz de hacer (Alcanza).

Definición de Asesoramiento

Como lo cita el equipo de escritores de Alcanza, «se le llama asesoramiento al proceso complejo y multifacético de observar, recopilar, registrar, documentar, interpretar y valorar, de forma sistemática, las expresiones, manifestaciones y trabajos de la niñez como base para la toma de decisiones educativas que influye en los propios educandos. La evaluación auténtica provee información cualitativa y cuantitativa continua, que se puede utilizar como una guía individual para facilitar las decisiones de los procesos educativos según las necesidades de cada niño [o niña] (Wortham, 2005; Koralek, 2004; Mindes, 2003).»



Imagen 4.3 Asesorando el Desarrollo

Una nueva definición proveída por los autores de Alcanza, es la de Morrison (2001), quien define a la evaluación auténtica como «una evaluación, basada en la acción, que se lleva a cabo a través de muchas actividades que requieren que [los niños y las niñas] demuestren lo que saben y son capaces de hacer. Destaca que el asesoramiento auténtico tiene los siguientes rasgos: evalúa a la niñez a base a su trabajo; es un proceso continuo y de colaboración, que involucra a niños, educadores y [las familias]; está integrado al programa, y es integral e individual, ya que forma parte del proceso de aprendizaje.»

Algunas características del asesoramiento auténtico son:

- Se enfoca en el desarrollo integral de la niñez (Alcanza); esto quiere decir que abarca todas las áreas de dominio del desarrollo en forma holística y sus beneficios incrementan las posibilidades de los niños en todas las áreas de su desarrollo
- Que se enfoca en la individualidad, diversidad y fortalezas de cada niño y cada niña (Alcanza); el asesoramiento enfatiza en los aspectos particulares del desarrollo de cada uno de los niños. Sin embargo debe ser inclusivo a la cultura y las circunstancias de cada uno de ellos.
- Que parte de los principios del desarrollo natural e integral de cada niño y niña (Alcanza); esto significa que comienza en el nivel en que cada uno de los niños se encuentra para ayudarlo a crecer en cada una de las áreas del desarrollo.
- Que evoluciona de un currículo auténtico, relevante, lógico, significativo y apropiado para la niñez (Alcanza); esto es, que el currículo es relevante a la cultura, necesidades e intereses de los niños y las niñas a los que va dirigido.
- Que se basa en las acciones y desenvolvimiento de cada niño y cada niña; el asesoramiento se apega cada uno de los niños y a sus necesidades y debe respetar la individualidad de cada uno de ellos.
- Que reconoce y apoya las diversas inteligencias y estilos de aprender; cada niño y cada niña tienen un talento o habilidad particular; ellos tienen una fortaleza que los hace destacar y esta puede utilizarse como punto de partida para desarrollar otras áreas. Al mismo tiempo, cada uno de los niños aprende de forma diferente, lo cual necesita ser tomado en cuenta en el proceso de planeación del maestro para individualizar la educación de cada niño y niña.
- Que es un proceso analítico y reflexivo; esto es, las observaciones deben ser analizadas cuidadosamente, y a través de ese análisis los maestros y las maestras deben determinar el curso de enseñanza para todos los niños.
- Que es un proceso continuo, que ocurre en diversos contextos; los niños siempre aprenden, y ellos aprenden a través de sus experiencias, explorando el medio ambiente que les rodea, y a

través de las personas con quienes conviven. Los niños van acumulando experiencias y estas van proveyendo diferentes contextos y niveles de dificultad que ayudan al niño a progresar a los siguientes niveles de aprendizaje.

- Que es colaborativo entre los niños, las familias, los maestros, y otros profesionales especializados, según sea necesario (Miranda et. al). La comunicación entre las familias y los maestros, así como la comunicación de estos con profesionales especializados, es eje central de cualquier relación que pueda darse en beneficio de los niños (Miles Gordon y Williams Browne).

Sistema de Asesoramiento

Wortham (2005) define el sistema de asesoramiento como un plan de naturaleza comprensiva que provee información sobre todas las áreas del desarrollo integral de la niñez: motriz (físico), socioemocional, lingüístico y cognoscitivo. Un plan de asesoramiento para la niñez en un programa apropiado al desarrollo describe los propósitos, procesos y el uso de los resultados del asesoramiento según lo recomienda la National Association for the Education of Young Children (NAEYC) en su marco de Acreditación (NAEYC, 2005).

La NAEYC (2005) establece, en los Estándares y Criterios de Acreditación, que un plan de asesoramiento debe incluir, en términos generales, lo siguiente:

- condiciones mediante las cuales se ha de evaluar la niñez;
- oportunidades y momentos apropiados para el asesoramiento durante el año;
- procesos para mantener la confidencialidad;
- medios para involucrar a la familia en la planificación y desarrollo del asesoramiento;
- los medios efectivos para comunicar eficazmente la información a las familias.

El marco de Acreditación de la NAEYC (2005) recomienda que el plan sistemático del asesoramiento incluya términos específicos:

- pruebas de cernimiento sobre el desarrollo integral de la niñez y los procesos a seguir cuando sea necesario algún referido;
- identificar las necesidades e intereses de los niños y niñas;
- describir el progreso sobre el desarrollo de cada niño;
- mejorar el currículo y adaptar las prácticas educativas y el ambiente a las necesidades e intereses de la niñez;
- comunicarse constantemente con las familias.

Wortham (2005) presenta los componentes de un sistema de asesoramiento. Estos son: pruebas estandarizadas, estrategias de asesoramiento informal -que incluye técnicas de observación e instrumentos diseñados por el educador, tales como: hojas de cotejo, registro anecdótico, escalas

(gráficas y numéricas), rúbricas-, portafolios y medios efectivos para comunicarse constantemente con las familias, entre otras estrategias.

El sistema comprensivo de asesoramiento requiere que se establezcan y mantengan con firmeza los procesos que faciliten determinar: qué, cómo y cuándo enseñar, y a quién se debe estimular. Mindes (2003) presenta varios factores a considerar al planificar un sistema de asesoramiento comprensivo.

Factores a Considerar en un Sistema de Asesoramiento Comprensivo

1. El niño es un individuo miembro de un grupo.
2. Las personas importantes en el proceso son los padres, maestros, administradores, otros/as profesionales de la salud y bienestar de la niñez, y miembros de los comités de política pública en la comunidad (NAEYC).
3. Se debe seguir la filosofía del programa, su marco teórico, el currículo y las estrategias de asesoramiento e intervención.
4. Se debe tener en cuenta los propósitos para evaluar, medir y documentar el progreso de la niñez. Uno de estos propósitos centrales es el de ayudar a los niños a avanzar hacia metas significativas en términos de desarrollo y educación (NAEYC).
5. Debe hacerse uso de los métodos disponibles: validez, utilidad y significado de los resultados.
 - Las técnicas de asesoramiento deben corresponder y ser efectivas según los propósitos que se establecen con la niñez.
 - Es necesario separar lo que se observa del juicio valorativo que se hace de una situación (Mindes, 2003).

Principios del Asesoramiento de la Niñez Temprana

1. El asesoramiento debe brindar beneficios a los niños.
2. El asesoramiento debe partir de propósitos específicos, además de ser preciso, confiable, válido y justo para cumplir con lo propuesto.
3. Las políticas del asesoramiento deben contemplar que, entre mayor es el niño, se requiere más confiabilidad y validez en los procesos.
4. Los métodos y el contenido en la recopilación de datos e información, como parte integral del asesoramiento, deben ser apropiados a la edad del niño o la niña.
5. El asesoramiento debe ser lingüísticamente apropiado, al reconocer que el lenguaje es una de las áreas que se evalúa.
6. Los padres deben considerarse como recursos de información valiosos; asimismo, deben estar constantemente informados sobre los procesos y resultados del asesoramiento de su hijo o hija (Wortham, 2005).

Propósitos Generales del Asesoramiento en la Niñez Temprana

1. Apoyar el progreso educativo individual de la niñez.
2. Facilitar el desarrollo de la planificación educativa individual o grupal y del currículo en general.
3. Reconocer el nivel de desarrollo integral de la niñez.
4. Determinar la ubicación adecuada para cada niño.
5. Identificar los niños con particularidades y necesidades en el desarrollo.
6. Orientar en el proceso de referido a especialistas.
7. Informar a los padres sobre el desenvolvimiento y progreso del desarrollo educativo e integral de los niños.
8. Evaluar si los componentes del programa corresponden a la naturaleza y particularidades de la población (Koralek, 2004).

El Proceso de Observación y el Asesoramiento Auténtico

OBSERVACIÓN

La observación es parte de la vida diaria. Observar con propósitos definidos requiere de mirar con atención y escuchar con una mente preparada y conocedora de lo que usted percibe. Al observar, los educadores estudian con detenimiento a la niñez durante los periodos de la rutina diaria en los ambientes educativos.

Los procesos de observación son parte esencial de las funciones que lleva a cabo el educador de la niñez temprana. Interactuar con la niñez no es lo mismo que observarla con algún objetivo en mente. Observar es mirar con atención y profundidad, es algo más que una mirada común. Por lo tanto, para convertirse en un observador diestro, se requiere concentración y tiempo. Cada maestro y maestra se entrenan a sí mismos, y adquieren la experiencia de un observador competente, al poner continuamente en práctica el proceso de observación.

Una observación precisa requiere presentar una secuencia objetiva de sucesos; por lo tanto, no incluye opinión o juicio valorativo (dicha acción puede realizarse posteriormente). La interpretación se realiza al final del proceso para así asegurar la validez de la observación.

La cantidad de observaciones a realizar antes de llegar a una conclusión varía según el propósito de la misma. Las observaciones repetidas permiten reconocer los cambios y el progreso de todos los niños y las niñas. Estas deben efectuarse durante diversos periodos de la rutina diaria. Determinar de antemano el propósito y el tiempo disponible para la observación facilita los maestros y maestras a definir el proceso y los instrumentos a diseñar y utilizar.

La información recopilada y analizada se comparte, de manera individual, con los padres o custodios de los niños, y se utiliza para apoyar a estos últimos en su desarrollo integral. Así, las observaciones y los procesos de evaluación auténtica tienen que ser totalmente confidenciales (Hendrick, 2003).

Propósitos e Importancia de la Observación

1. Definir formas para promover el aprendizaje a partir de las fortalezas, intereses y talentos de los niños.
2. Reconocer que es parte de la evaluación inicial sobre el desarrollo de la niñez.
3. Diseñar y desarrollar un plan individual de intervención en base a las necesidades y fortalezas de cada niño y niña.
4. Realizar un proceso de observación continua sobre el desarrollo progresivo de la niñez.
5. Resolver situaciones particulares de los niños.
6. Planificar las actividades curriculares a corto y a largo plazos a partir del nivel de desarrollo de la niñez.
7. Identificar los factores culturales del niño o la niña y su familia, que facilite integrarlos al programa educativo diario.
8. Observar a los niños y niñas de manera objetiva en el ambiente educativos.
9. Adaptar las habilidades, estilos y estrategias del educador a las necesidades de la niñez.
10. Conocer el grupo en general, al mismo tiempo que se procura la equidad entre todos los integrantes.
11. Reconocer que algunos niños y niñas sobresalen en el grupo, ya sea por su talento, comportamiento o particularidad en su desarrollo.



Imagen 4.4 Juego con Arena

Tipos y Procesos de Observación

1. Observación científica: Plan de recopilación de información que el investigador registra mediante un código más o menos estructurado sobre el desarrollo de los fenómenos que considera de interés. La situación en la que se lleva a cabo puede ser natural o artificial.
2. Observación directa: Este tipo de observación se refiere a tipos de información recolectada directamente por el observante, sin intervención de terceras personas. El observador registra las manifestaciones y las expresiones de los niños.
3. Observación estructurada: Plan para la recopilación de información mediante la observación que se lleva a cabo en el contexto natural en el que se produce el fenómeno a observar y en el que el investigador trata de establecer algún tipo de control sobre la situación.

4. Observación indirecta: Este es un tipo de observación en la que el observante no recoge directamente la información, sino que se utiliza la información que proporcionan terceras personas. Algunos instrumentos utilizados en la observación indirecta, son la entrevista y las escalas.
5. Observación natural: Este tipo de observación se utiliza para recoger datos mediante la observación que se realiza en el contexto natural en el que se produce el fenómeno bajo observación y en el que el investigador no interviene en modo alguno. Un ejemplo de este tipo de observación son los ambientes preescolares en los que los niños están haciendo actividades / jugando mientras están siendo observados.
6. Observación no participante: Este método de observación consiste en una recopilación de datos en el cual el observador no interviene en la situación que se va a estudiar.
7. Observación participante: Este es un método de observación en el cual se recogen datos mediante la participación del observante en la propia situación que está observando.

El Proceso de Observación

1. Seleccionar o identificar lo que se quiere observar. Algo que puede ser de gran ayuda para identificar lo que se va a observar es el uso de los indicadores del DRDP. Si los planes de currículo se alinean con los resultados deseados del Aprendizaje (DRDP), la posibilidad de que el currículo sea apropiado al desarrollo de los niños y las niñas será más evidente. Los maestros y las maestras pueden conectar las observaciones a las medidas del DRDP objetivos de aprendizaje tratando de identificar si todos los niños están avanzando en su desarrollo.
2. Determinar la estrategia e instrumento particular que se va a utilizar.
3. Seleccionar dónde se va a observar. Decidir cuál es el ambiente más apropiado entre los ambientes en los que el niño o la niña interactúa.
4. Determinar cuándo se va a observar. El momento preciso cuando puede darse el comportamiento que deseamos registrar.
5. Observar y recopilar la información. Es importante escribir solamente lo observado, no interpretar mientras se anota, escribir los sucesos en la secuencia en que ocurren y utilizar un lenguaje que describa objetivamente lo observado.
6. Analizar e interpretar. Esto conlleva identificar todos los elementos o variables que describen las acciones de la niñez en desarrollo. Procurar establecer relaciones de causa y efecto o correlación entre variables, describir y explicar sobre las acciones observadas.
7. Evaluar comprensiva mente. Tomar decisiones pertinentes de manera objetiva y realista, teniendo en consideración los mejores intereses de los niños. Recordar que la evaluación sirve de guía en los procesos educativos.

La Observación y el Desarrollo de los Procesos Educativos

Luego de descubrir el valor de las anécdotas, los maestros y las maestras deben establecer un sistema para recopilar la información en el ambiente educativo. Los asesoramientos de hoy en día requieren de un proceso de observación minucioso que documente el progreso de los niños. Cuando el maestro

escribe las observaciones documentando los logros del desarrollo de cada niño y niña, tienen entonces en su poder un documento valioso que no se basa en la memoria, sino en los hechos objetivos describiendo en detalle las situaciones que desean compartir y discutir con otros maestros en su equipo de trabajo y con las familias. Aun así, es importante recordar que por lo general, es imposible redactar una observación con todos los detalles al mismo tiempo que se interactúa con la niñez.



Imagen 4.5 Los maestros y maestras deben tener un sistema para recopilar información en el ambiente educativo.

Medios Comunes para Recopilar la Información en la Observación

- Tarjetas de anotaciones breves- el educador anota palabras clave en tarjetas index o pequeñas libretas para luego escribir lo observado de manera detallada. Esto resulta en una observación abreviada que permite al educador recordar los aspectos claves de su observación para después en el tiempo de siesta de los niños y niñas o quizás al final del día, terminar su observación con los detalles tal y como los recuerda pero con información objetiva.
- Videograbadoras – tomar un vídeo puede ser complejo, pero tiene la ventaja de captar todos los detalles y secuencia de los sucesos. Cuando se graban imágenes, la mayoría de los educadores dejan una cámara abierta en el salón de clase en donde hay un enfoque abierto. Las videograbaciones permiten que los maestros regresen a un momento específico y documenten lo que hizo algún niño, niña, o un grupo de niños en particular, y en un momento determinado.
- Grabadoras de audio – es un instrumento que se utiliza para recopilar todo lo que el niño o la niña dice, palabra por palabra, sin omitir ni añadir al discurso. A los maestros y maestras les toma algo de tiempo transcribir las audio-grabaciones. Sin embargo, estas pueden ser una buena manera de compartir con las familias las habilidades iniciales de lenguaje de los niños (sus primeras palabras), cuando las familias llegan a recogerlos.
- Fotografías – se toman fotos de los niños y niñas durante los procesos de trabajo. Luego, se pueden organizar en secuencia y describir los eventos o sucesos representados en las mismas. Es muy importante que las fotos vayan acompañadas de descripciones que apoyan lo que los niños hicieron cuando les fueron tomadas las fotos. La fecha, la hora, el contexto y los datos del observador son esenciales en este proceso.
- Aplicaciones Tecnológicas para Portafolios Electrónicos. Últimamente se han desarrollado sistemas electrónicos a través del uso de tecnología en los salones con el objeto de

documentar el proceso de desarrollo de los niños. El reto es mantener la supervisión apropiada de los niños mientras se utiliza esta tecnología. Algunos de estos sistemas permiten compartir con cada familia las observaciones de los niños y las niñas en forma continua, mientras que se va documentando el progreso gradual de sus niños.



Imagen 4.6 Algunas aplicaciones para sistemas de portafolio permiten compartir con cada familia las observaciones de los niños y las niñas en forma continua.

Análisis de la Observación

En el proceso de análisis, dos o más adultos dialogan entre sí y comparten la situación observada, con el propósito de descubrir qué oportunidades para el desarrollo de la niñez están presentes y también encontrar las maneras para apoyarlas y ampliarlas. Cuando el educador observa sin llegar a un proceso de análisis, la observación se convierte en un documento más para archivar. Los educadores, al analizar las observaciones de los niños y las niñas con regularidad, pueden contestar preguntas tales como:

- ¿Cuáles son las necesidades de los niños?
- ¿De que manera podemos apoyarlos para que alcancen su máximo potencial?
- ¿Que estrategias podemos usar para apoyar todas las áreas del desarrollo?
- ¿Hay alguna necesidad de modificar las rutinas?

Luego de esta reflexión, los educadores determinan las acciones que se van a llevar a cabo, entre las que se encuentran: el diseño de estrategias de apoyo para la creación de planes o hacer cambios en la rutina y el ambiente educativo.

Planificación Centrada en la Observación

Las observaciones permiten que los educadores den continuidad al currículo a través de la planificación

de actividades centradas en la niñez. Así, pueden descubrir qué es significativo e importante para ellos: ¿con qué tipo de objetos y materiales les gusta jugar?, ¿qué tipo de roles desempeñan?, ¿de qué tipo de ideas, experiencias o eventos hablan con mayor frecuencia? Para que la planificación tenga sentido, debe ser relevante a los intereses y experiencias previas de los niños y de las niñas.

A continuación, presentamos un escenario que ilustra cómo una observación propicia la elaboración de una planificación que responde a los intereses de la niñez:

Un día, llegó un equipo de seis técnicos para reparar algunos de los cables del servicio telefónico conectados al edificio. Los niños estaban fascinados observándolos mientras subían a los postes con las escaleras del camión. También estaban interesados en el equipo y la ropa especial de los técnicos: sus botas con picos, cascos y bolsas con herramienta. Durante el resto del día, los niños representaron la experiencia de los técnicos en una variedad de formas: jugaron a ser técnicos, usaron sombreros, hicieron cinturones para las herramientas y se treparon en las sillas para reparar los cables, imitando a los técnicos.

Los maestros notaron el interés de los niños en esta experiencia y elaboraron planes para utilizar, durante el resto de la semana, el tema de los técnicos que reparan los teléfonos. Es decir, los adultos utilizaron las ideas y los intereses de los niños y las niñas como fuente de inspiración, tanto para interactuar con ellos individualmente, como para la creación de planes diarios para actividades de grupo pequeño o de todo el grupo en general.

Aspectos a Considerar al Llevar a cabo el Asesoramiento con la Niñez Temprana

Los procesos y estrategias de asesoramiento auténtico requieren diferenciar las particularidades de los infantes, de los niños y niñas pequeños, de los preescolares y de los niños y niñas de kindergarten. A continuación, exponemos los aspectos que debemos considerar cuando se lleva a cabo un asesoramiento auténtico en cada una de estas poblaciones.

Infantes y Niños y Niñas Pequeños

Al desarrollar las estrategias de asesoramiento, el educador de infantes y de niños y niñas pequeños debe focalizar el proceso y evolución de su desarrollo. Observar y escuchar atentamente a los niños facilita el descubrimiento de cómo éste interactúa con el ambiente, cómo inicia relaciones con los adultos y con otros niños, y cómo construye su conocimiento. Registrar lo que ve y escucha facilita establecer el proceso y evolución de su desarrollo y también determinar sus intereses (Gandini & Goldhaber, 2001). La recopilación de información debe provenir de diversas fuentes, así como debe llevarse a cabo en diversos momentos y contextos de la rutina diaria (Copple & Bredekamp, 2006). También debe incluir la participación de los padres, ya que éstos aportan información valiosa en torno al desarrollo de sus hijos (Wortham, 2005).

Preescolares

Las estrategias de asesoramiento de la niñez preescolar deben evidenciar su desarrollo y aprendizaje,

al igual que reflejar lo que realiza a través de la rutina diaria y revelar lo que es capaz de hacer y comprender (Copple & Bredekamp, 2006). La información recopilada a través de múltiples fuentes debe utilizarse para el beneficio de los niños y las niñas, así como para propiciar su aprendizaje. Aquella que es provista por los padres sigue siendo importante, aunque, a diferencia de los infantes y maternas, la niñez preescolar es capaz de comprender la evolución de su desarrollo y aprendizaje (Wortham, 2005).

Niños y Niñas de Kindergarten

Las estrategias de asesoramiento para los niños y niñas de kinder deben reflejar con precisión el aprendizaje construido. Los maestros y maestras deben utilizar múltiples fuentes de recopilación de información porque tienen que proveer evidencias del aprendizaje en diversas maneras y en diferentes ocasiones. La información provista por las familias sigue siendo pertinente durante esta etapa (Wortham, 2005).

Los Portafolios

Los portafolios representan la recopilación que hace el niño o la niña junto al educador sobre sus trabajos, proyectos y observaciones. Estos datos, que deben ser representativos de los procesos educativos -considerando a bien todas aquellas evidencias auténticas de cada niño o niña en desarrollo-, se recogen mediante diversos instrumentos (Billman & Sherman, 2003; Mindes, 2003; Wortham, 2005).

¿Por qué utilizamos los portafolios?



Imagen 4.7 Trabajo para el Portafolio Infantil

La razón primordial para utilizar portafolios en los ambientes de educación temprana es se debe a que permiten la integración de los niños y niñas, las familias y los maestros en el proceso. Se reconocen muchos beneficios en el uso de los portafolios, entre ellos:

1. Es un proceso interactivo que refleja las características individuales del desarrollo integral de la niñez durante la edad temprana.
2. La información que se recopila se analiza y orienta la continuidad de los procesos del currículo apropiado y centrado en la niñez.
3. Facilita el progreso de lenguaje de la niñez y la toma de decisiones al ser un proceso interactivo entre los niños/niñas y educador. Ambos dialogan, intercambian y determinan lo que van a integrar y como lo han de presentar a las familias.
4. Mediante el proceso, los niños y las niñas pueden reconocer sus habilidades, experiencias, creaciones, proyectos y todas aquellas fortalezas o áreas de necesidad. Es una herramienta efectiva para la comunicación entre ellos, sus familias y los educadores.
5. Se enfatiza la relación entre las acciones constructivas de la niñez y la dinámica de los procesos educativos guiados por el educador, según el nivel y contexto educativo correspondiente.

Beneficios Específicos del Uso Continuo de los Portafolios

Para los Niños y las Niñas

- Los expone ante los procesos de autoevaluación.
- Les ayuda a desarrollar habilidades o destrezas de organización y responsabilidad de sus trabajos o proyectos desarrollados.
- Provee un sentido de orgullo y pertenencia de sus trabajos.
- Les permite tomar decisiones y hacer selecciones.
- Fortalece su autoestima.
- Pueden observar su progreso a través del tiempo.

Para los Educadores/Maestros

- Les brinda evidencia e información para la continuidad curricular y redirección de los procesos educativos.
- Facilita la integración de los procesos de observación, planificación, desarrollo, evaluación y reflexión del currículo activo.
- Es un buen recurso para demostrar y compartir con las familias y otros educadores sobre el progreso y ejecutorias de la niñez en desarrollo.
- Ofrece una visión holística de las características únicas de cada niño y/o niña.

Para las Familias

- Les presenta una evidencia sobre el crecimiento y progreso paulatino del desarrollo integral del niño o niña.
- Los anima y les invita a participar de los procesos educativos de los niños.

Para la Comunidad

- Fomenta una actitud positiva y significativa hacia los trabajos educativos.
- Prepara a la niñez para que sean aprendices autosuficientes y autodirigidos.
- Provee evidencia para el desarrollo de otros trabajos afines o consecuentes.
- Provee oportunidad para que la niñez demuestre sus talentos y habilidades óptimas de su desarrollo integral.

La Comunicación con las Familias Sobre los Procesos de Asesoramiento

La buena comunicación es esencial para construir relaciones de cooperación con nuestras familias. Los padres, las madres y/o los tutores realizan una contribución única en el proceso educativo de los niños y las niñas. Ellos tienen una perspectiva diferente de sus niños comparada a la que tienen los

educadores. Sin la información de las familias, la fotografía del desarrollo de los niños carecería de piezas fundamentales que ocurren en el seno del hogar y la comunidad en la que viven (Miles Gordon y Williams Browne). Cuando el educador reconoce que las familias los primeros educadores de sus hijos, también reconocen que los hogares y las comunidades son los primeros ambientes educativos.

Es muy importante que los educadores se esfuercen en aceptar, valorar y construir una visión sobre la niñez fundamentados en lo que éstos traen de sus hogares. La meta debe ser que se sientan cómodos en el ambiente educativo y que comprendan la relación que existe entre el hogar, la comunidad y su centro educativo.

Las familias son una fuente de información invaluable. Ellos aportan un sentido de continuidad sobre el niño. En cambio, el maestro aporta lo que sabe sobre hechos significativos de comportamientos típicos y adecuados al desarrollo de los niños (Miles Gordon y Williams Browne). Los educadores entonces deben ayudar a que los padres se interesen en el progreso de su hijo, a reconocer con mayor facilidad los indicadores del desarrollo y a aprender estrategias adecuadas que apoyen el desarrollo de los niños (Martinez Miranda, et. al). Sin embargo, es importante recordar siempre que los padres son la más grandiosa fuente de información sobre los niños, ya que ellos son los expertos en sus familias, mientras que los educadores lo son en la educación y en el desarrollo del niño.

Planificación y Estrategias para Dialogar e Informar a las Familias acerca del Desarrollo Integral de sus Niños

A continuación, exponemos una serie de estrategias que pueden utilizarse en el diálogo con las familias:

1. Boletines diarios o semanales que pueden informar a las familias sobre aspectos generales que sucederán durante la semana. Estos pueden incluir los planes de menú (para que revisen lo que comerán los niños); las principales actividades de la semana (paseos escolares, proyectos especiales, etc.).
2. Llamadas telefónicas; Por ejemplo, cuando hay necesidad de informar a las familias sobre aspectos de salud (requisitos de vacunas, preocupaciones de salud de los niños y las niñas, etc), que generalmente no suceden al tiempo en que las familias entregan o recogen a los niños.
3. Correo electrónico; la tecnología está al alcance de la mano a través del correo electrónico. Los maestros y maestras pueden pedirle a las familias su correo electrónico y el maestro puede enviar correos acerca del progreso de los niños; pueden también hacerles preguntas a las familias sobre sus niños. Es importante pedir el consentimiento para hacer esto y comunicarse con cada familia en específico acerca de cada niño o niña para respetar su privacidad. Los correos electrónicos en grupo se sugieren para aspectos generales no conectados con el progreso de los niños.
4. Un sitio de su clase en la Internet; muchos maestros en la actualidad publican sus sitios en internet. Sin embargo, es importante respetar la privacidad de los niños. Entonces solamente los padres deberían tener acceso a la información de lo que sucede en clase si el maestro coloca imágenes de actividades en clase. En otra forma, animando a los padres a visitar el sitio de internet de la clase, ellos pueden apreciar las actividades que suceden día a día y el progreso que sus hijos van teniendo, así como los temas que se estudian en clase.

5. Diarios; los diarios pueden ser de gran utilidad ya que permiten a comunicación de ida y vuelta entre familias y maestros. Pueden ser particularmente útiles cuando los niños tienen necesidades especiales, o cuando los padres/madres/tutores y/o maestros tienen una preocupación especial. También pueden ser útiles para compartir con las familias aspectos positivos del comportamiento y desarrollo de los niños y las niñas.
6. Visitas a los hogares; los niños y niñas preescolares inscritos en programas de calidad educativa reciben visitas de los maestros en el hogar. Estas visitas le permiten a los maestros y maestras entender cómo es que los niños viven en casa. Les permite entender el medio ambiente de la comunidad y cómo funciona el microsistema del niño.
7. Entrevistas formales; Las entrevistas formales para recopilar datos de los niños y las niñas pueden tener un aspecto muy significativo sobre todo al inicio del año escolar.
8. Discusiones de informes de progreso por lo menos dos veces al año y en las ocasiones que sea necesario. Estas son grandes oportunidades para conversar con las familias en forma bidireccional, es decir, escuchar lo que los padres tienen que decir sobre sus hijos, y dialogar en lo que los maestros debemos decirles a los padres acerca de sus niños en base a la evidencia objetiva recolectada. Además, estas son oportunidades grandiosas para compartir el progreso en el desarrollo y asesorar o establecer nuevas metas que los niños deben alcanzar.

Es muy importante recordar que el educador debe comunicarse en un lenguaje que las familias puedan comprender. También debe tomar en cuenta a los padres no lectores y demostrar sensibilidad al hablar directamente con ellos para apoyarlos. Consideren la disponibilidad de las familias, al coordinar las reuniones y demás actividades que procuren su participación e integración.



Imagen 4.8 Comunicación con los Padres de Familia

Reuniones, conferencias y consideraciones para establecer y mantener una comunicación efectiva con las familias

Entre más preparados estén los educadores para las reuniones con las familias, más positiva será la experiencia -tanto para el educador, como para cada una de las familias- y mayores serán los logros. Antes de la reunión, es necesario:

1. revisar el portafolio y otras técnicas de asesoramiento utilizadas con el niño, y las observaciones que serán compartidas
2. tener en cuenta los intereses de las familias;
3. resumir la información de mayor interés para los familiares del niño;
4. pensar en las áreas de desarrollo, en los objetivos y las estrategias para comentar con los familiares del niño y de las niñas, y
5. establecer cómo va a conducir la reunión.

- Compartir las muestras de trabajos y ofrecer comentarios positivos.
- Revisar lo escrito sobre el desarrollo del niño o de la niña.
- Invitar a las familias a compartir sus propias observaciones y a identificar los objetivos importantes para ellos.
- Comentar los objetivos específicos que quiere enfocar.
- Entregar a las familias una copia del plan.

Intervención y seguimiento de los procesos evaluativos y educativos a favor del futuro de los niños y sus familias.

Entregar una copia del plan establecido entre el educador y la familia del niño o la niña es una verdadera herramienta para fortalecer el desarrollo del aprendizaje de la niñez. Luego de este paso, es necesario:

1. Reunirse periódicamente para revisar el plan y ver los logros alcanzados.
2. Revisar nuevas evidencias del progreso de los niños.
3. Trazar nuevos objetivos para el aprendizaje de la niñez en las diferentes áreas del desarrollo.

Interpretando la Información

Las observaciones frecuentes, que son registradas en forma sistemática, proporcionan evidencia del aprendizaje de un niño o de una niña. Las notas, las fotos o las muestras de trabajo que se colocan en el portafolio de los niños o en los registros de planes de estudios que se utilizan diariamente son parte del proceso reflexivo de planificación curricular. Además, esta documentación proporciona evidencia de apoyo del asesoramiento a través de las observaciones de maestros que trabajan con niños pequeños una vez que se hacen las evaluaciones estandarizadas periódicas. En el sistema de desarrollo y aprendizaje temprano de California, se llevan a cabo las evaluaciones de niños con el Perfil del Desarrollo de Resultados Deseados (DRDP [CDE 2015]). Los maestros utilizan la documentación del aprendizaje de un niño o de una niña cuando evalúan el progreso de estos en base a las medidas del DRDP (CDE 2015). Una observación, una foto o una muestra de trabajo, acompañados con la interpretación de la maestra o del maestro, tienen un potencial para revelar evidencia de progreso de los niños en múltiples medidas. Por lo tanto, a la luz de la naturaleza integrada del aprendizaje de los niños, los maestros pueden interpretar una pieza única de este documento a través de varios lentes al completar un instrumento de evaluación como el DRDP (CDE 2015).

El siguiente escenario se ha tomado del Marco Curricular Preescolar de California (CDE 2013, 19 – 20). La documentación representada en el escenario es de un proyecto puesto en

marcha por los profesores en un aula para niños de tres años. El proyecto se centra en ofrecer a los niños [y a las niñas] la posibilidad de construir una relación con una muñeca llamada Ashia. Los maestros presentaron la muñeca Ashia a los niños para fomentar la discusión de diferencias de contextos familiares y de características físicas. Durante las primeras semanas después de la entrada de Ashia en el salón, los maestros empezaron a notar cómo la presencia de Ashia había creado oportunidades para que los niños y las niñas exploraran conceptos relacionados con la equidad. La presencia de Ashia también abrió posibilidades para que los maestros involucraran a los niños en resolver problemas. Un día, uno de los maestros tomó notas acerca de lo que sucedió cuando un pequeño grupo de niños jugaba en el área de limpieza, y más tarde compartió la siguiente anécdota con su maestra:



Imagen 4.9 La Muñeca Ashia

Escenario

Ashia [el personaje en forma de muñeca] estaba sentada en la mecedora. Josiah tomó dos muñecos bebés y dijo, «Este es para mí, y éste es para ti, Ashia.» Josiah colocó uno de los muñecos en el regazo de Ashia. Cuando se dio la vuelta comenzó a pretender tomar algunos alimentos del armario, Thomas caminó hacia Ashia y levantó la muñeca de su regazo. Angélica, que hasta este momento había estado viendo y no había estado participando en el juego, extendió su brazo hacia Thomas. Angélica, que tiene una pérdida auditiva y que usa lenguaje de señas para comunicarse, extendió la palma de su mano frente a Thomas en un gesto para que él se detuviera. Thomas le dio a Angélica la muñeca, y ella inmediatamente la puso en brazos de Ashia. (CDE 2013, 24 – 25)

Los maestros entonces interpretaron juntos lo que ocurrió en ese momento del juego. Ellos observaron evidencia de múltiples medidas del DRDP (CDE 2015) para cada uno de los niños implicados en el juego. Ellos observaron que Angélica demostró empatía por deseo de Josiah de que Ashia tuviera un muñeco. Los maestros también observaron lo que parecía ser la conciencia emergente de Angélica de lo que significa tomar turnos con los muñecos y tener comunicación durante el juego dramático de otro niño. Angélica utilizó un gesto claro y firme para comunicar su mensaje sobre el muñeco, comunicación que los niños interpretaron y al que respondieron correctamente. El gesto de Angélica fue también una solución a un problema que se observó: es decir, la intención de Josiah para compartir con Ashia fue interrumpida por el hecho de que Thomas agarró una de las muñecas. Los maestros discuten si la respuesta de Angélica también podría servir como ejemplo de su conocimiento del uso compartido de materiales: Cómo ayudar a Josiah a mantener el control de los materiales que él todavía estaba usando. El conocimiento de Angélica del juego dramático de Josiah también señaló su interés en ser parte del juego de Josiah.

En Josiah, los maestros observaron un juego dramático emergente y que compartió el uso del espacio de juego. Además, utilizó una frase compleja en su conversación imaginaria con Ashia, la muñeca. En

Thomas, los maestros observaron cómo respondió a la petición de Angélica, sin contradecirla, lo que fue un gran paso para él.

Él no rechazó la petición de Angélica ni trató de mantener a la muñeca. Los maestros decidieron compartir esta observación con la familia de Thomas para que los miembros de su familia pudieran ver su progreso en aprender a resolver un conflicto y compartir materiales en lugar de reaccionar impulsivamente tratando de golpear a otros.

El ejemplo anterior ilustra cómo una sola observación puede revelar evidencia de múltiples medidas del DRDP. Para cada niño, esta anécdota sólo proporcionó la evidencia al menos de dos y hasta seis o siete medidas del DRDP. Simplemente al copiar la anécdota y poner una copia en el portafolio de cada niño, los maestros crearon pruebas que apoyaban el siguiente asesoramiento del DRDP para cada uno de los tres niños. Cuando sea tiempo de completar el DRDP, los maestros simplemente citarán la fecha y tendrán en cuenta la localización de las observaciones relevantes que apoyan a cada medida.

Para resumir, al apoyar el aprendizaje integrado de los niños y las niñas, los maestros y maestras observan y escuchan con atención y documentan e interpretan con otras personas en su equipo de trabajo las ideas y las acciones de los niños. Cuando lo hacen, descubren que tan fácil y abiertamente los niños revelan los conceptos y habilidades del DRDP. Para los niños y las niñas, la documentación proporciona una manera auténtica y accesible de llevar a cabo un seguimiento de su aprendizaje.

Durante un proyecto de plan de currículo a través del tiempo, los maestros pueden generar amplia documentación permanente como referencia para completar la evaluación periódica del DRDP. La documentación consistente es esencial para completar el DRDP. Sin esta, el trabajo necesario para recopilar observaciones de cada medida para cada niño puede ser abrumador. Con meses de documentación consistente, disponibles, organizada y dentro del portafolio del niño o en las observaciones conectadas con los planes de estudios, los maestros simplemente identifican y citan las piezas referenciadas de documentación de la evidencia que apoya a cada medida.

Fuentes de Información y Licencias de Este Capítulo

Martinez Miranda, Lirio; Alcanza, Torrech San Inocencio, Lirio; García Ortiz, Iris; Costas Toro, Martha M. y Serrano de Gilley, Amarilis. Fundacion Angel Ramos. Assessment del Desarrollo y Aprendizaje de la Niñez Temprana. Retrieved on 8/12/2019.

Gordon Miles A., Brown, K. (2000). *Beginnings and beyond foundations in early childhood education* (5th ed.). Columbus, OH: Merrill / Prentice Hall.

NAEYC. Declaración de Posición de NAEYC. Retrieved on 8/13/2018.

National Association for the Education of Young Children. (2005). *NAEYC Early Childhood Program Standards and Accreditation Criteria*. Washington, D.C.: NAEYC.

California Department of Education. *The Integrated Nature of Learning: Best Practices for Planning Curriculum for Young Children. Part V. Assessment* Retrieved on 8/15/2019. Open Resource.

Bredekamp, S. & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs* (Revised Ed.). Washington, D.C.: NAEYC.

Wortham, S.C. (2005). *Assessment in early childhood education* (4th Ed.). Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.

Martínez, L. (2004). *Desarrollo integral del niño y de la niña preescolar*. San Juan, PR: Universidad de Puerto Rico.

Media Attributions

- Ejemplo de Trabajo Infantil © Unknown is licensed under a CC BY-ND (Attribution NoDerivatives) license
- Diccionario is licensed under a CC BY (Attribution) license
- Asian Teacher and hispanic Child © U. S. Department of Education is licensed under a CC BY (Attribution) license
- Teacher spraying water © Unknown is licensed under a CC BY-SA (Attribution ShareAlike) license
- Asian Preschool girl blowing bubbles © PICNOI is licensed under a CC0 (Creative Commons Zero) license
- Two mother white family is licensed under a CC BY-SA (Attribution ShareAlike) license
- Trabajo para el Portafolio is licensed under a CC BY-NC-ND (Attribution NonCommercial NoDerivatives) license
- Comunicación con los Padres de Familia is licensed under a CC BY-NC-SA (Attribution NonCommercial ShareAlike) license
- La Muñeca Ashia © California Department of Education is licensed under a CC0 (Creative Commons Zero) license



5.

Las Pruebas de Detección y el Proceso de Referimiento

Irma Gonzalez Cuadros

Introducción



Imagen 5.1 El Caso de Drew y el Acta Educativa para Individuos con Discapacidades

El Caso de Drew

Hubo un caso presentado en la corte sobre el Acta Educativa para Individuos con Discapacidades en donde una ley federal requiere a las escuelas públicas proporcionar a los niños con discapacidades una «educación pública gratuita adecuada.» Los estudiantes de educación especial asisten a «programas que elaboran planes de educación individualizada (IEPs) o planes que detallan objetivos y apoyo para cada niño o niña.

La Corte Suprema dictaminó hace muchos años que los equipos de IEP debían diseñar planes que proporcionaran algunos beneficios educativos, pero no fijó un beneficio estándar y las cortes a un nivel más bajo que la Corte Suprema estaban divididas sobre lo que esto significaba. Podían darse reembolsos si una escuela pública no le ofrecía a un estudiante con discapacidad los recursos que necesitaba. Un chico llamado

Drew (quien fue diagnosticado con autismo cuando tenía 4 años) y su familia, mantuvieron una lucha en el sistema escolar público porque Drew tuvo que ser puesto en una escuela privada ya que no estaba recibiendo el apoyo que necesitaba de su escuela pública en Colorado.

El caso llegó a la Corte Suprema. «En sus escritos a la Corte Suprema, Drew y su familia argumentaron que las escuelas debían ser obligadas a proporcionarles a los niños y niñas con discapacidad «sustancialmente una igualdad de oportunidades para lograr el éxito académico, para lograr autosuficiencia y para contribuir a la sociedad.» La familia ganó el apoyo de la administración de Obama, cuyo Departamento de justicia presentó un resumen breve en el Tribunal Superior para determinar que, es un requisito que los niños y las niñas tengan la oportunidad de hacer «significativo progreso en la educación.»

De acuerdo a IDEA, la identificación, evaluación, asesoramiento y provisión de servicios es parte de un proceso formal que recibe fondos del gobierno estatal y federal. IDEA requiere que todas las agencias de educación especial e intervención temprana provean una evaluación no discriminatoria para cualquier niño o niña de quien se sospeche tener una posible discapacidad. La implementación de este requisito varía de estado a estado, pero además de tener acceso a programas de intervención temprana los padres de familia pueden llevar a sus hijos e hijas al distrito escolar y requerir una evaluación (Clair, Church y Barshaw, 2007).

La parte B de IDEA gobierna la educación especial y los servicios relacionados para niños y niñas con discapacidades entre las edades de 3 y 21 años. Está generalmente a cargo de la Mesa Directiva del Departamento de Educación.

Desde el nacimiento hasta los 3 años los niños y niñas reciben servicios bajo la orden de la parte C de IDEA a través de la agencia LEA (Lead Education Agency) que generalmente es el Departamento de Salud y Servicios Humanos o la Mesa Directiva del Departamento de Educación.

Conceptos Claves



Imagen 5.2 Diccionario

- IDEA: Acrónimo que representa a las letras mayúsculas iniciales (en inglés) de la frase: Acta Educativa para Individuos con Discapacidades.
- LEA: Acrónimo que representa a las letras mayúsculas iniciales (en inglés) de la frase: Agencia Educativa Líder.
- IEP: Acrónimo que representa a las letras mayúsculas iniciales (en inglés) de la frase: Plan Educativo Individualizado.
- IFSP: Acrónimo que representa a las letras mayúsculas iniciales (en inglés) de la frase: Plan de Servicios Individualizados para la Familia.

- ASQ: Acrónimo que representa a las letras mayúsculas iniciales (en inglés) de la frase: Cuestionario de Edades y Etapas.

Identificación

En general hay tres formas en cómo se puede identificar a los infantes, niños y niñas pequeños con necesidades especiales.

1. Para recién nacidos o infantes prematuros, las pruebas tempranas de diagnóstico pueden determinar condiciones médicas o del desarrollo.
2. El niño o niña puede ser identificado a través de procesos fundados por el estado como “Child Find” (Encuentre a un Niño/Niña) que asesora a los niños y niñas a larga escala con el propósito de identificación.
3. Los padres, un amigo o un pariente muestran preocupaciones acerca del niño o niña, y requieren una examinación por parte de uno o más profesionales y eventualmente se hace un diagnóstico.

Dependiendo de la edad del niño o niña, entonces es referido a servicios de intervención temprana (si es menor de 3 años de edad) o a servicios de educación especial (si es mayor de 3 años). IDEA requiere que dentro de 45 días después de haber sido referido a intervención temprana o a educación especial un IFSP o un IEP deben ser elaborados para estos niños.

Child Find-Encuentre a un Niño/Niña

Child Find ha sido definido como un esfuerzo organizado para identificar niños y niñas que podrían tener necesidades especiales, aquellos que podrían beneficiarse de intervención temprana (Jackson y Needelman, 2007). Tanto en la parte B como en la parte C de IDEA, los estados están obligados a localizar, identificar, y evaluar niños y niñas que pueden estar en riesgo o tener discapacidades.

Child Find ha estado operando por más de 30 años (Benner, 2003; Mindes, 2007). IDEA requiere que todos los estados tengan un programa comprensivo de Child Find. Las agencias responsables de llevar a cabo servicios en cuanto a la parte B y C de IDEA están a cargo de proveer servicios completos de Child Find.

Child Find, bajo la parte C de IDEA, ofrece exámenes físicos (well baby check-ups) o pruebas de detección para infantes, niños y niñas pequeños a través de escuelas, hospitales o agencias de la comunidad.

Child Find, bajo la parte B de IDEA, provee concientización pública y servicios de identificación para niños preescolares más grandes a través de escuelas, agencias comunitarias, clínicas locales agencias de rehabilitación, centros de cuidado infantil u otras agencias que colaboran con las actividades de Child Find.

Pruebas de Detección

Los programas de desarrollo infantil del gobierno como Head Start y los Preescolares del Estado, así como algunos programas privados de calidad utilizan un sistema de observaciones para documentar las observaciones del desarrollo infantil de los niños. Esas observaciones son recopiladas en base a indicadores del desarrollo (muchas veces tomadas de Perfil de Resultados del Desarrollo -DRDP y al final se colocan en un portafolio de desarrollo infantil. También, los maestros y maestras toman medidas de estatura y de peso de los niños y las niñas dos o tres veces durante el ciclo escolar, y también documentan los exámenes físicos (hemoglobina -para detectar anemia, exámenes dentales, exámenes físicos, etc.). Generalmente estos programas mantienen en un archivo los registros de salud de todos los niños que participan.

Durante el proceso de recopilación de toda esa información, mientras los maestros y maestras en el salón reciben y trabajan diariamente con todos los niños desde el inicio del ciclo escolar, aprenden a conocer a todos los niños. También documentan día a día observaciones del progreso de los niños. Es a través de estas observaciones y con el conocimiento que tienen de las edades y las etapas del desarrollo que pueden notar si los niños se están desarrollando en forma típica o atípica. Si se observa que los niños y las niñas se están desarrollando típicamente, aun así, es conveniente hacer una prueba de detección para asegurarnos de que el desarrollo de los niños se está dando como es debido.

Una prueba de detección se usa para saber si puede haber una causa o preocupación acerca del desarrollo del niño o de la niña. Las pruebas de detección en caso de retrasos en el desarrollo, son una forma en la que los profesionales pueden saber si un niño o niña se está desarrollando en forma típica, o si necesita un monitoreo más cercano o más asesoramiento. Las pruebas de detección no estudian el desarrollo del niño en detalle. Sus resultados pueden ser en ocasiones falso positivo –donde no existe una verdadera preocupación acerca del desarrollo- o falso negativo –donde un niño con retrasos en su desarrollo pasa desapercibido.

Una prueba de detección muy común en la actualidad es el Cuestionario de Edades y Etapas (ASQ-3) que también ayuda asesorando el desarrollo socio emocional a través del Cuestionario de Edades y Etapas Socio-Emocional (ASQ-SE-3).

El Cuestionario de Edades y Etapas (ASQ-3)

El cuestionario de edades y etapas es un cuestionario contestado por el padre o madre de familia (o un tutor) que muestra las edades de desarrollo del niño o niña en edades de un mes y 5 años y medio. Evaluar a los niños y niñas pequeños es una manera efectiva y eficiente para que los programas detecten problemas de desarrollo y empiecen las referencias/servicios en el momento oportuno.

El ASQ les brinda a las familias información útil sobre las áreas fuertes y las necesidades de sus niños y niñas, así como también la oportunidad de hablar acerca de algunas preocupaciones o dudas que quizás ellos tengan sobre el desarrollo de su hijo o hija.

Este instrumento consiste principalmente en preguntas que se hacen a la madre, padre o al cuidador principal a manera de cuestionario. Las preguntas se relacionan con diferentes actividades que generalmente hacen los niños y niñas en distintos momentos de su desarrollo y se espera que sean

respuestas con base en las experiencias y vivencias que se hayan tenido con el niño. Las preguntas van desde tareas muy fáciles a otras muy difíciles. Se espera que, aunque todos los niños y las niñas ya puedan hacer algunas de estas actividades, todavía no hayan desarrollado otras.

Las investigaciones nos muestran que el cuidado temprano y la educación tienen un impacto de larga duración en cómo los niños se desarrollan. Durante los primeros tres años de vida de un niño o niña es importante enfocarnos en las necesidades de desarrollo y tomar ventaja de la capacidad natural de los niños para aprender. Ayudando a las familias a identificar las áreas fuertes y los retrasos potenciales, ya que todas las personas involucradas en la vida de los niños ASQ-3).

juegan un papel importante al asegurarse que tengan las mejores oportunidades para aprender y crecer. Porque los padres, las madres y/o los cuidadores primarios son compañeros en el proceso de evaluación del cuestionario de etapas y edades (ASQ), esto es una buena manera de ellos se unan a sus niños y niñas, y aprendan más sobre el desarrollo infantil.

El cuestionario ASQ-3 está compuesto por 21 cuestionarios diseñados para ser respondidos por padres y cuidadores de niños(as) entre 1 mes y 5 años y medio de edad. Cada cuestionario contiene 30 preguntas sobre las siguientes áreas de desarrollo:

- **Comunicación:** mide las habilidades verbales de su hijo(a), que incluyen tanto la comprensión (lo que entiende) y la expresión (lo que puede decir).
- **Motor Grueso:** explora cómo el niño o la niña utiliza los brazos, las piernas y otros músculos para sentarse, gatear, caminar, correr y para hacer otras actividades.
- **Motor Fino:** mide aspectos tales como la coordinación ojos-manos y la manipulación de pequeños objetos.
- **Resolución de problemas:** explora cómo el niño o la niña soluciona problemas y juega.
- **Personal-Social:** observa cómo el niño o la niña juega solo, con juguetes y/o con otros niños y niñas para explorar su capacidad de ayudarse a sí mismo y de interacción con las demás personas.

Porcentajes de Detección de Niños con Retrasos Existentes

Tipo de Detección	Sin Herramientas de Detección	Con Herramientas de Detección
Discapacidades de Desarrollo	14-54% identificados	70-80% identificados
	Palfrey et al, 1994	Squires et al, 1996
Problemas de Salud Mental	20% identificados	80-90% identificados
	Lavigne et al, 1993	Sturner, 1991

Características de los Cuestionarios de Edades y Etapas

1. Investigaciones del Informe de los Padres

1. Tervo, R. (2005). Los informes de los padres de familia predicen problemas del desarrollo de sus hijos e hijas.
2. Dinnebeil and Rule (1994). De 23 estudios revisados se informa una alta fiabilidad en el informe de los padres de familia.
3. Los estudios específicos en áreas del desarrollo apoyan el informe de los padres de familia en las áreas:
 1. Cognitiva
 2. Comunicación
 3. TDAH y problemas relacionados con la escuela
 4. Motor Grueso
2. Diferencias entre el Informe de los Padres y el Informe del Profesional Las investigaciones indican que:
 1. Los profesionales pueden subestimar las habilidades de un niño o niña
 2. Acuerdo superior para comportamientos observados fácilmente
 3. Los padres de familia reportan más sobre habilidades que son emergentes
 4. Los niños y las niñas hacen cosas diferentes en diferentes contextos
3. Factores del Niño/Niña:
 1. Duración de la sesión de prueba vs. cansancio, hambre, ansiedad.
 2. Bienestar físico y psicológico durante la sesión de prueba.
 3. Familiaridad con el medio ambiente y las personas que conducen las pruebas.
 4. Lenguaje y cultura del niño o niña.

Evaluar con ASQ-3 en Tres Sencillos Pasos

- Paso 1: Hacer las actividades del cuestionario con el niño/a, contestar las preguntas – Las familias pueden hacer las actividades con sus niños fácilmente. Hay 3 respuestas sencillas:
 - Sí,
 - A veces, o
 - Todavía no
- Paso 2: Calificar el cuestionario
 - Los profesionales lo califican en sólo 2–3 minutos
- Paso 3: Ver los resultados – Anote los puntajes del niño o niña en la ficha de datos
 - Interprete los resultados y determine un seguimiento

Paso 1: Hacer las actividades

Las familias pueden contestar las preguntas del cuestionario por sí mismos, o un profesional los puede ayudar cuando hay problemas de alfabetización o comprensión del idioma en que está escrita la forma.

- La mayoría de los padres de familia pueden completar un cuestionario en 10–15 minutos
- Asegúrese de usar el cuestionario apropiado con la etapa correcta.

Paso 2: Calificar el cuestionario

Los profesionales califican los cuestionarios con un sistema simple, usando puntajes de 0, 5, y 10

- El puntaje de cada una de las 5 áreas se transfiere a la Ficha de datos
- Se puede calificar un cuestionario en 1–3 minutos

Paso 3: Ver los resultados

- Repase los puntajes del niño o niña y compárelos con los puntos de corte estandarizados en la Ficha de datos
- Interprete los resultados
- Si es necesario, determine acciones de seguimiento

Las Etapas del Desarrollo del ASQ-3

Hay 21 etapas de desarrollo:

- 2, 4, 6, 8, 9, 10, 12, 14, 16, 18, 20, 22, 24 meses (en intervalos de 2 meses)
- 27, 30, 33, 36 meses (en intervalos de 3 meses)
- 42, 48, 54, 60 meses (en intervalos de 6 meses)
- Se debe ajustar la fecha de nacimiento para niños y niñas. La calculadora de edad ASQ-3™

www.agesandstages.com/age-calculator/ le ayuda a seleccionar la etapa correcta

Los Elementos del ASQ-3™ – Áreas y Preguntas

Consiste de 5 áreas de desarrollo (Comunicación, Motor grueso, Motor fino, Resolución de problemas, Socio-individual)

Características

- Hay 6 preguntas en cada área
- Las preguntas aparecen en orden jerárquico

- Las preguntas 5 y 6 se refieren a habilidades promedio para los niños y niñas de la edad especificada en el cuestionario –
 - Ej., una habilidad de 12-meses le corresponde a un niño o niña de 12-meses; una habilidad de 16-meses no le corresponde a un niño o niña de 12-meses
 - Las opciones de respuesta son: Sí, A veces, Todavía no
- Está escrito con un nivel de lectura de 4o – a 5o -grado.
- Las preocupaciones de los padres de familia son muy predecibles
- Cualquier preocupación o respuesta cuestionable requiere de seguimiento
- Métodos alternos de administración para personas con diferentes orígenes culturales
- Materiales alternos para personas con diferentes orígenes culturales
- Muestra normativa incluye poblaciones diversas
- La calificación permite la omisión de elementos inapropiados

Criterio Para Referir al Niño o Hacer Seguimiento

Por encima de la zona de monitoreo

- Ofrecer actividades de seguimiento & reevaluación en 6-12 meses

En la Zona de Monitoreo

- Ofrecer actividades de seguimiento para practicar habilidades específicas
Reevaluar en 2 meses a 6 meses las áreas de preocupación
- Referir a agencias comunitarias según corresponda

Por debajo del límite en una o más áreas:

- Referir para una nueva evaluación
- Reevaluar en 6-12 meses

Preocupación de los padres de familia: Responder a todas sus preocupaciones y referir si es necesario

Cuando se hacen apropiadamente, las pruebas de detección son una forma rápida y de bajo costo para monitorear el desarrollo del niño o niña y detectar posibles problemas en la etapa temprana y en los años posteriores. Las pruebas de detección forman parte de un sistema de identificación para niños y niñas con discapacidades de aprendizaje que se llama “Response to Intervention (RTI)” (Respuesta a la Intervención). En la actualidad RTI es usado en la mayoría de los distritos escolares a través del país como procedimiento de identificación para todos los niños y niñas que pueden estar en riesgo de discapacidades.

Muestra del Cuestionario de 16 Meses



ASQ3 Ages & Stages
Questionnaires®

15 meses 0 días a 16 meses 30 días

Cuestionario de 16 meses

Favor de proveer los siguientes datos. Al completar este formulario, use solamente una pluma de tinta negra o azul y escriba legiblemente con letra de molde.

Fecha en que se completó el cuestionario: 20/9/2008



Información del niño/a:

Nombre del niño/a: Annie Inicial de su segundo nombre: M. Apellido(s) del niño/a: MORENO

Fecha de nacimiento del niño/a: 5/5/2009 Para niños prematuros, si el parto ocurrió 3 semanas o más antes de la fecha proyectada, # de semanas que se adelantó: _____

Sexo del niño/a: Masculino Femenino

Información de la persona que está llenando este cuestionario

Nombre: Jennifer Inicial de su segundo nombre: M. Apellido(s): MORENO

Parentesco con el niño/a:
 Padre/madre Tutor Maestro/a Educador/a o asistente de preescolar
 Abuelo/a u otro pariente Madre/padre de acogida Otro/a: _____

Dirección: 33 main street

Ciudad: Jonestown Estado/Provincia: IN Código postal: 6924

País: USA # de teléfono de casa: 219-866-0021 Otro # de teléfono: 219-92-2100

Su dirección electrónica: jennifer_moreno@email.com

Los nombres de las personas que le están ayudando a llenar este cuestionario: _____

Información del programa

de identificación del niño/a: 3675911023412356 Edad al realizar la evaluación ASQ, en meses y días: 16 meses, 15 días

de identificación del programa: 622200439183664 Si es niño/a prematuro/a, edad ajustada, en meses y días: _____

Nombre del programa: Jonestown child care center

P102160100

Ages & Stages Questionnaires® in Spanish, Third Edition (ASQ-3™ Spanish), Squires & Bricker © 2009 Paul H. Brookes Publishing Co. All rights reserved. Todos los derechos reservados.

Imagen 5.3 Cuestionario de Edades y Etapas Página #1



Cuestionario de 16 meses 15 meses 0 días a
16 meses 30 días

En las siguientes páginas Ud. encontrará una serie de preguntas sobre diferentes actividades que generalmente hacen los niños. Puede ser que su niño/a ya pueda hacer algunas de estas actividades, y que todavía no haya realizado otras. Después de leer cada pregunta, por favor marque la respuesta que indique si su niño/a hace la actividad regularmente, a veces, o todavía no.

Puntos que hay que recordar:	Notas:
<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Asegúrese de intentar cada actividad con su niño/a antes de contestar las preguntas. <input checked="" type="checkbox"/> Complete el cuestionario haciendo las actividades con su niño/a como si fueran un juego divertido. <input checked="" type="checkbox"/> Asegúrese de que su niño/a haya descansado y comido. <input checked="" type="checkbox"/> Por favor, devuelva este cuestionario antes de esta fecha: _____ 	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

A esta edad, muchos niños no cooperan cuando se les pide hacer cosas. Quizás Ud. tenga que intentar hacer las actividades más de una vez con su niño/a. Si es posible, intente hacer las actividades cuando su niño/a tenga buena disposición. Si su niño/a puede hacer la actividad, pero se niega a hacerla, marque "sí" en la pregunta.

COMUNICACION	SI	A VECES	TODAVIA NO	
1. ¿Intenta su niño tocar, agarrar, o señalar con el dedo los dibujos de un libro?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<u>10</u>
2. ¿Dice su niña cuatro o más palabras además de "mamá" y "papá"?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<u>10</u>
3. Cuando su niño quiere algo, ¿lo señala con el dedo para comunicárselo a Ud.?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<u>10</u>
4. Cuando Ud. se lo pide, ¿va su niña a otro cuarto a buscar un juguete u objeto conocido? (Puede preguntarle, "¿Dónde está la pelota?", o decirle "Tráeme tu abrigo", o "Busca tu cobija".)	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<u>10</u>
5. ¿Imita su niña una oración de dos palabras? Por ejemplo, cuando Ud. dice "Mamá juega", "Papá come", o "¿Qué es?", repite ella la misma frase? (Marque "sí" aun si sus palabras sean difíciles de entender.)	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<u>10</u>
6. ¿Dice su niño ocho o más palabras además de "mamá" y "papá"?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<u>5</u>
TOTAL EN COMUNICACION				<u>55</u>

MOTORA GRUESA	SI	A VECES	TODAVIA NO	
1. ¿Su niña puede ponerse de pie y dar algunos pasitos hacia adelante sin ninguna ayuda o soporte?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<u>10</u>
2. ¿Su niño se sube a los muebles o a juegos (como grandes bloques) hechos para bebé?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<u>5</u>
3. ¿Puede su niña agacharse para recoger un objeto del suelo y volver a ponerse de pie sin apoyo?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<u>10</u>

E102160200

Ages & Stages Questionnaires® in Spanish, Third Edition (ASQ-3™ Spanish), Squires & Bricker
© 2009 Paul H. Brookes Publishing Co. All rights reserved. Todos los derechos reservados.

página 2 de 6

Imagen 5.4 Cuestionario de Edades y Etapas Página #2

ASQ-3		Cuestionario de 16 meses			página 3 de 6
MOTORA GRUESA (continuación)					
	SI	A VECES	TODAVIA NO		
4. ¿Camina su niño por la casa en lugar de gatear?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<u>10</u>
5. ¿Camina bien su niña, sin caerse a menudo?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>		<u>5</u>
6. ¿Se sube a algún objeto como una silla para alcanzar algo que quiere (por ejemplo, para agarrar un juguete que está arriba del mostrador de la cocina o para "ayudarlo" en la cocina)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>		<u>0</u>
TOTAL EN MOTORA GRUESA					<u>40</u>
MOTORA FINA					
	SI	A VECES	TODAVIA NO		
1. ¿Su niña le ayuda a Ud. a darle la vuelta a las hojas de un libro? (Ud. puede darle la página para que ella la agarre.)	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>		<u>5</u>
2. ¿Puede lanzar su niño una pelota pequeña, moviendo el brazo hacia adelante por encima del hombro? (Si simplemente la deja caer, marque "todavía no" en esta pregunta.)	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<u>10</u>
3. ¿Coloca su niña un cubito o un juguete pequeño encima de otro? (También puede usar carretes de hilo de coser, cajitas, o juguetes que midan aproximadamente una pulgada, o 3 centímetros.)	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<u>10</u>
4. ¿Puede su niño poner tres cubitos o juguetes uno sobre otro sin ayuda?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<u>10</u>
5. Cuando intenta dibujar, ¿marca su niña la hoja de papel con la punta de la crayola (o del lápiz o de la pluma)?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>		<u>5</u>
6. ¿Sabe darle la vuelta a las hojas de un libro sin ayuda? (Tal vez pase más de una hoja a la vez.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>		<u>0</u>
TOTAL EN MOTORA FINA					<u>40</u>
RESOLUCION DE PROBLEMAS					
	SI	A VECES	TODAVIA NO		
1. Si Ud. traza rayones o garabatos en un papel con una crayola (o con un lápiz o una pluma), ¿hace su niño lo mismo, imitándole a Ud.? (Si ya sabe trazar solo, marque "sí" en esta pregunta.)	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>		<u>5</u>
2. ¿Puede su niña meter una migaja o un Cheerio (cereal de desayuno) dentro de una pequeña botella transparente (por ejemplo una botella de refresco o un biberón)?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>		<u>5</u>
3. ¿Mete varios juguetes pequeños, uno tras otro, dentro de un recipiente como una caja o un tazón? (Puede enseñarle cómo se hace.)	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<u>10</u>
<p>E102160300</p> <p style="text-align: center; font-size: small;">Ages & Stages Questionnaires® in Spanish, Third Edition (ASQ-3™ Spanish), Squires & Bricker © 2009 Paul H. Brookes Publishing Co. All rights reserved. Todos los derechos reservados.</p>					

Imagen 5.5 Cuestionario de Edades y Etapas Página #3

ASQ ³		Cuestionario de 16 meses			página 4 de 6
RESOLUCION DE PROBLEMAS (continuación)		SI	A VECES	TODAVIA NO	
4.	Después de enseñarle a su niño cómo se hace, ¿usa una cuchara, un palo, u otro implemento similar para intentar agarrar un juguete pequeño que esté ligeramente fuera de su alcance?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<u>10</u>
5.	Sin enseñarle cómo hacerlo, ¿traza su niña garabatos o rayas cuando Ud. le da una crayola (o un lápiz o una pluma)?*	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<u>5</u>
6.	Después de dejar caer una migaja o un Cheerio (cereal de desayuno) en una pequeña botella transparente, ¿pone la botella al revés para sacarlo? (Puede enseñarle cómo hacerlo.)	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<u>10</u>
				TOTAL EN RESOLUCION DE PROBLEMAS	<u>45</u>
*Si marcó "si" en la pregunta 5, marque "si" en la pregunta 1 también.					
SOCIO-INDIVIDUAL		SI	A VECES	TODAVIA NO	
1.	¿Come con cuchara su niño sin la ayuda de Ud., aunque se le caiga algo de comida?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<u>10</u>
2.	Cuando Ud. desviste a su niña, ¿ayuda ella a quitarse la ropa (los calcetines, el gorro, los zapatos, o los guantes)?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<u>10</u>
3.	¿Juega su niño con una muñeca o con un muñeco de peluche, abrazándolo?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<u>10</u>
4.	Al mirarse en el espejo, ¿su niña se ofrece un juguete a sí misma?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<u>0</u>
5.	¿Intenta conseguir su atención o intenta enseñarle algo tirándole de la mano o de la ropa?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<u>10</u>
6.	¿Viene a pedirle ayuda su niño, como cuando necesita que alguien le dé cuerda a un juguete o que quite la tapa de un frasco?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<u>10</u>
				TOTAL EN SOCIO-INDIVIDUAL	<u>50</u>
OBSERVACIONES GENERALES					
Los padres y proveedores pueden utilizar el espacio después de cada pregunta para hacer comentarios adicionales.					
1.	¿Cree Ud. que su niño/a oye bien? Si contesta "no", explique:	<input checked="" type="radio"/>	SI	<input type="radio"/>	NO
<div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; height: 40px; width: 100%;"></div>					
E102160400		<small>Ages & Stages Questionnaires® in Spanish, Third Edition (ASQ-3™ Spanish), Squires & Bricker © 2009 Paul H. Brookes Publishing Co. All rights reserved. Todos los derechos reservados.</small>			

Imagen 5.6 Cuestionario de Edades y Etapas Página #4



Cuestionario de 16 meses página 5 de 6

OBSERVACIONES GENERALES (continuación)

2. ¿Cree Ud. que su niño/a habla igual que los otros niños de su edad? Si contesta "no", explique: SI NO

3. ¿Puede Ud. entender casi todo lo que dice su niño/a? Si contesta "no", explique: SI NO

4. ¿Cree Ud. que su niño/a camina, corre, y trepa igual que los otros niños de su edad? Si contesta "no", explique: SI NO

5. ¿Tiene algún familiar con historia de sordera o cualquier otro impedimento auditivo? Si contesta "sí", explique: SI NO

6. ¿Tiene Ud. alguna preocupación sobre la visión de su niño/a? Si contesta "sí", explique: SI NO

E102160500

Ages & Stages Questionnaires® in Spanish, Third Edition (ASQ-3™ Spanish), Squires & Bricker
© 2009 Paul H. Brookes Publishing Co. All rights reserved. Todos los derechos reservados.

Imagen 5.7 Cuestionario de Edades y Etapas Página #5

ASQ-3 Cuestionario de **16** meses página 6 de 6

OBSERVACIONES GENERALES (continuación)

7. ¿Ha tenido su niño/a algún problema de salud en los últimos meses? Si contesta "sí", explique: SÍ NO

8. ¿Tiene alguna preocupación sobre el comportamiento de su niño/a? Si contesta "sí", explique: SÍ NO

9. ¿Le preocupa algún aspecto del desarrollo de su niño/a? Si contesta "sí", explique: SÍ NO

E102160600 Ages & Stages Questionnaires® in Spanish, Third Edition (ASQ-3™ Spanish), Squires & Bricker
© 2009 Paul H. Brookes Publishing Co. All rights reserved. Todos los derechos reservados.

Imagen 5.8 Cuestionario de Edades y Etapas Página #6



ASQ-3: Compilación de datos 16 meses

15 meses 0 días a
16 meses 30 días

Nombre del niño/a: Annie M. Moreno

de identificación del niño/a: 3675911023412356

Nombre del programa/proveedor: Immunization child care center

Fecha de hoy: 20/9/2008

Fecha de nacimiento: 5/5/2007

Para niños prematuros, ¿seleccionó el cuestionario apropiado tomando en cuenta la edad ajustada del niño/a? SI No

1. CALIFIQUE EL CUESTIONARIO Y PASE EL PUNTAJE TOTAL DE CADA SECCION AL GRAFICO DE ABAJO: Véase ASQ-3 User's Guide para obtener más detalles, incluyendo la manera de ajustar el puntaje si faltan respuestas a algunas preguntas. Califique cada pregunta (SI = 10, A VECES = 5, TODAVIA NO = 0). Sume los puntos de cada pregunta, anotando el puntaje total en la línea provista al final de cada sección del cuestionario. En el gráfico de abajo, anote el puntaje total de cada sección, y rellene el círculo correspondiente.

Área	Límite	Puntaje Total	0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60
Comunicación	16.81	<u>55</u>	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Motora gruesa	37.91	<u>40</u>	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Motora fina	31.98	<u>40</u>	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Resolución de problemas	30.51	<u>45</u>	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Socio-individual	26.43	<u>50</u>	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

2. TRANSFERA LAS RESPUESTAS DE LA SECCION TITULADA "OBSERVACIONES GENERALES": Las respuestas escritas en negrita o con mayúsculas requerirán un seguimiento. Véase el capítulo 6 del ASQ-3 User's Guide para obtener información sobre las pautas a seguir.

1. ¿Oye bien? SI NO
Comentarios:

2. ¿Habla como otros niños de su edad? SI NO
Comentarios:

3. ¿Ud. entiende lo que dice su niño/a? SI NO
Comentarios:

4. ¿Camina, corre, y trepa como otros niños? SI NO
Comentarios:

5. Historial: ¿Hay problemas auditivos en la familia? SI NO
Comentarios:

6. ¿Preocupaciones sobre la vista? SI NO
Comentarios:

7. ¿Hay problemas de salud recientes? SI NO
Comentarios:

8. ¿Preocupaciones sobre comportamiento? SI NO
Comentarios:

9. ¿Otras preocupaciones? SI NO
Comentarios:

3. INTERPRETACION DEL PUNTAJE Y RECOMENDACIONES PARA EL SEGUIMIENTO DEL ASQ: Para determinar el nivel de seguimiento apropiado, hay que tomar en cuenta el Puntaje total de cada sección, las respuestas de la sección titulada "Observaciones generales", y también factores adicionales, tales como considerar si el niño/a tiene oportunidades para practicar las habilidades.

Si el Puntaje total está dentro del área , el puntaje del niño/a está por encima de las expectativas, y el desarrollo del niño/a parece estar bien hasta ahora.

Si el Puntaje total está dentro del área , el puntaje está apenas por encima de las expectativas. Proporcione actividades adicionales para ayudarle al niño/a y vigile su progreso.

Si el Puntaje total está dentro del área , el puntaje está debajo de las expectativas. Quizás se requiera una evaluación adicional más a fondo.

4. SEGUIMIENTO DEL ASQ: Marque todos los que apliquen.

- Dar actividades adicionales y reevaluar en ____ meses.
- Compartir los resultados con su médico familiar (primary health care provider).
- Referirlo/la para una evaluación auditiva, visual, o de comportamiento. (Marque con un círculo todos los que apliquen.)
- Referirlo/la a un médico familiar u otra agencia comunitaria (favor de escribir la razón): _____
- Referirlo/la a un programa de intervención temprana/educación especial para niños preescolares para hacer una evaluación adicional.
- No tomar medidas adicionales en este momento.
- Medida adicional (favor de escribirla): _____

5. OPCIONAL: Anote las respuestas específicas (S = SI, V = A VECES, N = TODAVIA NO, R = falta esta respuesta).

	1	2	3	4	5	6
Comunicación	S	S	S	S	S	V
Motora gruesa	S	V	S	S	V	N
Motora fina	V	S	S	S	V	N
Resolución de problemas	V	V	S	S	V	S
Socio-individual	S	S	S	N	S	S

P102160700

Ages & Stages Questionnaires® in Spanish, Third Edition (ASQ-3™ Spanish), Squires & Bricker
 © 2009 Paul H. Brookes Publishing Co. All rights reserved. Todos los derechos reservados.

Imagen 5.9 Cuestionario de Edades y Etapas Página #7

Refiriendo al Niño a la Agencia Correspondiente



Imagen 5.10 Si el niño o niña de tres o más años califica para los servicios se elabora un IEP

Si la prueba de detección y/o las observaciones del progreso y desarrollo de los niños y niñas muestran preocupaciones, el maestro puede pedir un consentimiento escrito a los padres de familia para hacer un referimiento a la agencia correspondiente:

- Niños y niñas de 0 a menores de 3 años son referidos a Far Northern Regional Center para los condados al norte de California
- Niños y niñas mayores de 3 años son referidos a la agencia correspondiente en el Distrito Escolar al que pertenecen los niños.

A estas agencias se les da un reporte de las preocupaciones y cualquier otra información de apoyo: observaciones, pruebas de detección, etc. Una vez que el niño o niña ha sido referido la agencia encargada tiene un proceso de tiempo para completar una observación. Si el niño o niña califica para recibir servicios después de la evaluación, entonces se elabora un Plan de Servicio Individual (IEP) si el niño o niña es mayor de tres años; se elabora un Plan de Servicio Individual para la Familia (IFSP) si el niño o niña es menor de tres años. El maestro y los padres de familia son elementos clave para participar tanto en el IEP como en el IFSP.

El Modelo de Entrega de Servicios

Para infantes, niños y niñas pequeños, las preferencias, necesidades y recursos de la familia determinan el modelo de entrega de servicios, o cómo y en qué lugar se proveen los servicios para el niño o niña y la familia. IDEA requiere que los servicios sean entregados para infantes y niños pequeños en ambientes naturales. Ambientes naturales son considerados como sinónimos con inclusión completa para preescolares y para otros niños y niñas en ambientes escolares.

Los preescolares y niños mayores reciben servicios similares a los que se proveen en intervención temprana, con la excepción de terapia familiar y terapia de desarrollo. Además, los servicios de ECSE (Educación Especial en la Niñez Temprana) son casi siempre proporcionados en escuelas públicas o privadas. Dependiendo de la severidad de la discapacidad y de las necesidades del niño o la niña, no siempre es posible educar a un preescolar o niño mayor en un ambiente inclusivo. Algunas discapacidades severas requieren que el niño o niña sea educado en un ambiente especialmente equipado o altamente estructurado. Hasta donde sea posible, los niños y niñas pequeños con necesidades especiales deben ser incluidos con sus compañeros que se desarrollan típicamente, y en la comunidad en que ellos se desenvuelven.

El Proceso de Evaluación

El proceso de evaluación comienza generalmente con una referencia. Las referencias pueden ser hechas por diferentes personas en varias formas ya sea a través de profesionales de la salud, por educadores de la niñez temprana o por un miembro de la familia que tenga una preocupación. Generalmente se refiere al niño o niña para que se le haga una evaluación bajo la Parte B o Parte C de IDEA, dependiendo

de su edad. Bajo la Parte B (servicios de educación especial), generalmente es el distrito escolar quien conduce las evaluaciones. La evaluación bajo Parte C es conducida por profesionales trabajando bajo a agencia líder responsable de intervención temprana (EI). en un ambiente especialmente equipado o altamente estructurado. Hasta donde sea posible, los niños y niñas pequeños con necesidades especiales deben ser incluidos con sus compañeros que se desarrollan típicamente, y en la comunidad en que ellos se desenvuelven.

Algunas veces los padres de familia pueden decidir que el niño o niña sea evaluado bajo servicios privados. Si se detecta que son elegibles para servicios de educación especial, aunque la evaluación haya sido hecha en práctica privada, también pueden recibir servicios a través de servicios públicos. La agencia líder puede decidir aceptar la evaluación privada que se le ha hecho al niño o niña, o pueden decidir hacer una evaluación parcial. La decisión para la elegibilidad deberá ser hecha por la agencia líder.

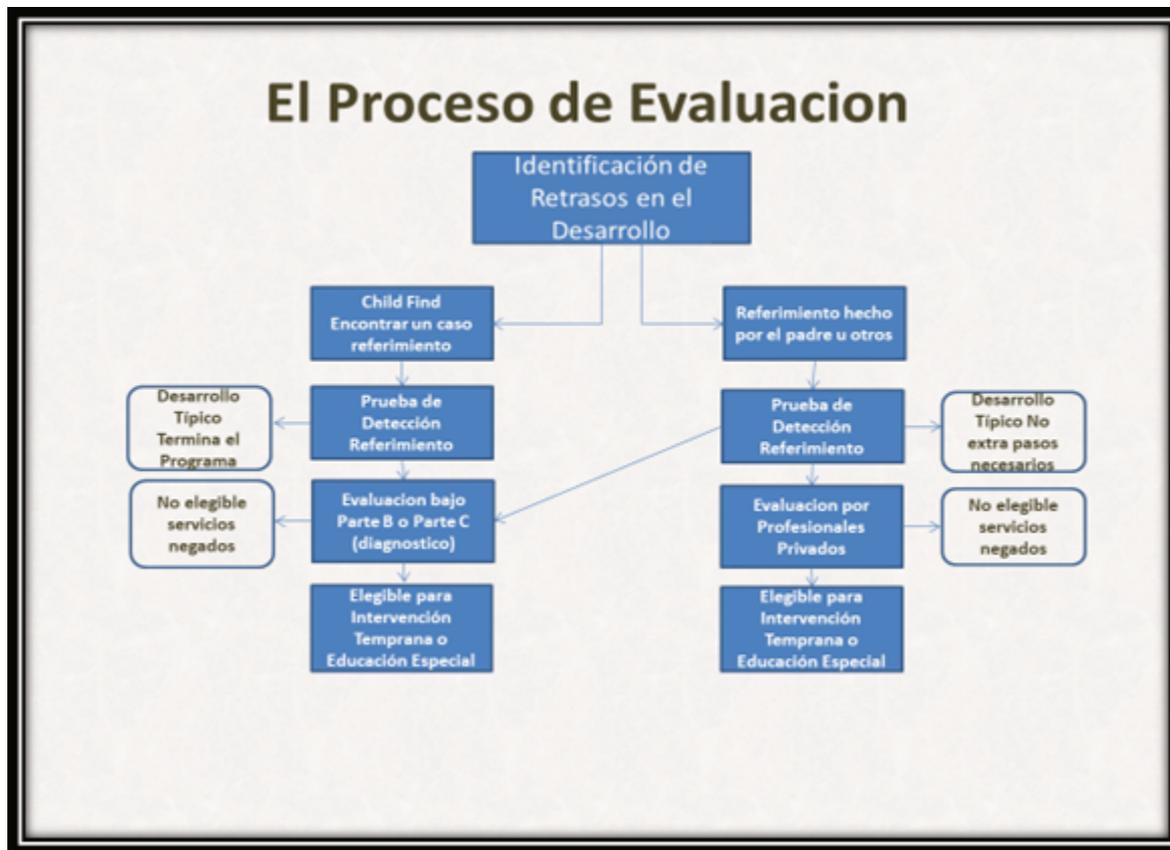


Imagen 5.11 El Proceso de Evaluación

Los términos evaluación y asesoramiento han sido frecuentemente usados en forma intercambiable. Aunque ambos se relacionan con la recolección de información y el procedimiento de prueba acerca del desarrollo de un niño y su desempeño académico, cada uno tiene un significado diferente en este campo. Bowe (2007) describe la diferencia entre la evaluación y el asesoramiento en términos de las personas que los conducen, su frecuencia y su propósito.

Evaluación y Asesoramiento

Las palabras evaluación y asesoramiento han sido frecuentemente usados en forma intercambiable. Aunque ambos se relacionan con la recolección de información y el procedimiento de prueba acerca del desarrollo de un niño y su desempeño académico, cada uno tiene un significado diferente en este campo. Bowe (2007) describe la diferencia entre la evaluación y el asesoramiento en términos de las personas que los conducen, su frecuencia y su propósito.

Evaluación

La evaluación es solamente conducida por un equipo de profesionales con licencia y se hace a través de pruebas mixtas, observaciones, y entrevistas con los padres de familia. Bajo la parte B de IDEA, la evaluación se refiere al proceso formal que determina si un niño o niña es elegible para recibir servicios bajo IDEA. Este proceso comienza después de que el proceso de identificación ha sido completado. El diagnóstico ayuda a determinar la clase de problema que el niño o niña puede tener, y su elegibilidad para recibir servicios terapéuticos y educacionales.

Bajo la parte C de IDEA, una evaluación determina la elegibilidad de infantes, niños y niñas pequeños para recibir servicios documentando el nivel de funcionamiento en cinco áreas: cognitiva, lenguaje, social-emocional, motor y desarrollo adaptativo (Clair et al., 2007).

Asesoramiento

El asesoramiento es un proceso continuo de recolección de información específica para hacer decisiones acerca del niño o niña (Mindes, 2007). Puede ser llevada a cabo por una variedad de profesionistas educativos como maestros y maestras, educadores especiales, terapeutas u otros proveedores que trabajan con niños y niñas usando medidas formales e informales. El asesoramiento puede ocurrir durante o antes de que el niño o niña haya sido evaluado y considerado elegible para recibir servicios. Durante el asesoramiento los niños y niñas son evaluados de acuerdo a su desempeño diario en base a las tres áreas del desarrollo, en su desempeño académico y el funcionamiento en sus tareas.

El procedimiento del asesoramiento incluye que se examine al niño en forma más profunda y con un propósito más definido para entender qué clase de intervención es específicamente necesaria para ese niño (Mindes, 2007).

Diagnóstico

El diagnóstico es parte de los procedimientos de evaluación. Es un estudio profundo del niño o niña para entender su naturaleza de aprendizaje o un problema del desarrollo.

El diagnóstico forma parte de la evaluación que en sí misma consiste en el asesoramiento de distintos aspectos de la salud y el desarrollo del niño o niña.

Asuntos de Consideración en el Asesoramiento de Niños y Niñas Pequeños

con Discapacidades

Factores del Examinador:

- Nivel de experiencia y conocimiento del examinador.
- Conocimiento del comportamiento del niño o niña.
- No tener conocimiento de las fortalezas de los niños y de sus necesidades.

Cuatro cosas que se deben tomar en cuenta al examinar a los niños y las niñas:

- Evitar forzar la separación de los niños y sus padres durante la prueba,
- Que el niño o niña conozca a la persona que lo va a examinar,
- No limitar el asesoramiento a las habilidades de desarrollo que son fáciles de medir, y
- Usar la prueba formal solo como uno de los componentes entre otros varios componentes del asesoramiento.

Factores del Instrumento:

Se puede usar uno o varios instrumentos durante el proceso de evaluación.

- Validez de los instrumentos: se mide lo que se quiere realmente saber.
- Que sean culturalmente relevantes.
- Confiabilidad: la exactitud en que las pruebas miden cada habilidad específica para la que son designados.

Fuentes de Información y Licencias de este Capítulo

- Introducción a los Cuestionarios de Edades & Etapas (ASQ-3) SF Inclusion Works Retrieved on 2/10/19. Licencia: Public Domain
- Drew's case brings equal opportunity by Ellisandra is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.

Media Attributions

- IDEA is licensed under a CC BY-SA (Attribution ShareAlike) license
- Diccionario is licensed under a CC BY (Attribution) license
- ASQ-3 Pagina de Informacion del Nino © Squires and Bricker is licensed under a Public Domain license
- ASQ-3 Areas de Comunicacion y Motora Gruesa © Squires and Bricker is licensed under a Public Domain license

- ASQ-3 Areas de Motora Gruesa Motora Fina y Resolucion de Problemas © Squires and Bricker is licensed under a Public Domain license
- ASQ-3 Areas de Resolucion de Problemas Socio Individual y Observaciones Generales © Squires and Bricker is licensed under a Public Domain license
- ASQ-3 Observaciones Generales © Squires and Bricker is licensed under a Public Domain license
- ASQ-3 Observaciones Generales (2) © Squires and Bricker is licensed under a Public Domain license
- ASQ-3 Compilacion de Datos © Squires & Bricker is licensed under a Public Domain license
- Child with Autism is licensed under a CC BY (Attribution) license
- El Proceso de Evaluación is licensed under a Public Domain license



Las Pruebas de Detección y el Proceso de Referimiento by Irma Gonzalez Cuadros is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License, except where otherwise noted.

6.

Herramientas para el Asesoramiento: El Perfil de Resultados Deseados del Desarrollo Infantil

Irma Gonzalez Cuadros

Introducción



Imagen 6.1 DRDP Un Instrumento de Evaluación basado en las Observaciones

El Perfil de Resultados Deseados del Desarrollo Infantil (DRDP) de California, es un recurso para respaldar a los educadores que asesoran el desarrollo de los niños y las niñas en sus salones. Es un sistema que apoya las mejores prácticas en la observación y la documentación del aprendizaje y desarrollo infantil.

El DRDP toma como base las observaciones que el maestro hace de los niños. Con el objetivo de asesorar a los niños tomando como base el DRDP, los maestros y maestras observan a los niños y recopilan documentación sobre su crecimiento y desarrollo a lo largo del tiempo durante el transcurso de las rutinas diarias.

Periódicamente, los maestros reflexionan sobre lo que las evidencias recopiladas indican acerca de cada niño y luego determinan el nivel de dominio que tiene el niño o niña en relación a las medidas del DRDP.

Observación y Documentación

El conocimiento que usted tiene del instrumento del DRDP (es decir, que se incluye y como se describen las secuencias del desarrollo), es lo que debe guiar sus observaciones.

Entonces usted debe

- Leer y familiarizarse con las áreas y las medidas del DRDP.
- Pensar en estrategias para intercambiar ideas con otras personas en el ambiente educativo acerca de cómo utilizar el DRDP.
- Si los niños y niñas provienen de hogares en donde se hablan idiomas distintos al lenguaje que usted habla, planifique entonces quien contribuirá con información y como se documentará y/o traducirá la información de los niños.

Tipos de Evidencia

El elemento clave de la evaluación del DRDP es la recopilación de evidencias para documentar los conocimientos y el desarrollo de los niños y las niñas. Las formas más comunes de las evidencias que recopilará son:

- Apuntes descriptivos de las observaciones.
- La documentación en fotos, video y audio
- Muestras de trabajo para los niños y niñas más grandes.

Tome en cuenta las áreas y medidas del DRDP al recopilar evidencias. Su objetivo es recopilar suficientes evidencias de manera que cuando llegue el momento de preparar el asesoramiento, usted tenga una imagen clara de cada niño y niña a través de todas las áreas y medidas del DRDP.

Observando Objetivamente, Documentando los Hechos e Interpretando la Información	
Sea Descriptivo	Interprete lo que Observa
<p>Limítese a documentar los detalles específicos</p> <p>Escriba lo que realmente</p> <ul style="list-style-type: none"> • ve • escucha <p>Ejemplo: Alma volteó la cabeza hacia la maestra cuando ella la llamó por su nombre.</p>	<p>¿Qué cree que significa lo que observo?</p> <p>Anote en una sección especial lo que usted</p> <ul style="list-style-type: none"> • piensa • sospecha • concluye <p>Ejemplo: Alma se muestra feliz ya que sonríe cuando la maestra la llama. Alma conoce su nombre.</p>

Los Apuntes de las Observaciones

- Observe a los niños y niñas en las actividades diarias, en ambientes naturales y a través de las rutinas.
- Documente sus observaciones con suficientes detalles para reconstruir el comportamiento, las habilidades y los conocimientos de los niños y las niñas.
- Anote la fecha, el nombre de los niños y las niñas, la hora y el contexto en los apuntes de su observación. Las notas de observación deber servir como una fotografía para cualquier persona que los esté leyendo.
- Observe a todos los niños en las actividades diarias, naturales y de rutina.



Imagen 6.2 Los Apuntes de las Observaciones

Puede ser útil tomar fotos o video para proporcionar evidencias de las habilidades, conocimientos y comportamientos de los niños y las niñas. Estas evidencias pueden hacerse a través del uso de un iPad o un iPod que tenga la aplicación “Learning Genie” y que está especialmente diseñado para mantener la confidencialidad y privacidad de los niños y niñas en el ambiente educativo.

Esta aplicación permite grabar por unos minutos las evidencias del desarrollo de los niños y niñas, ayudando a capturar rápida y eficientemente las muestras de lenguaje y las conversaciones, al igual que si se usara una grabadora o una videocámara. También se puede crear un

CD con imágenes del progreso de los niños para ser después entregados a las familias. Incluya el nombre del niño o la niña, la fecha y la hora en que se recopila la evidencia, el ambiente en el cual ocurrió, y otros detalles importantes. La foto, el video o audio, y el registro anecdótico deben reflejar las medidas para las cuales pueden ser evidencias.

Observación de Anna

Nina: Anna Fecha: 4/5/2019 Hora: 12:00 PM durante la transición de la comida a la siesta
Observante: Irma Salon: Caterpillars

Medidas del DRDP: SED 3, LLD 2 y PD-HLTH



Imagen 6.3 Escenario de Anna

Observación: Anna usa una cuchara para comer puré de manzana. Cuando termina, lleva su plato a la basura si que nadie le diga y va al lavamanos para lavarse las manos y la boca. Ella va a su compartimento cuando la maestra le dice «Anna, por favor trae la sabana de tu cubículo.» Ella trae la sábana y le ayuda a la maestra a preparar la cama para la siesta.

Las Muestras de Trabajo

Hay elementos y actividades que ya se están haciendo o usando en el salón de clases que, con una nota de observación detallada podrían convertirse en evidencias para completar el DRDP.

Las muestras de trabajo originales se pueden copiar y agregar a la colección de evidencias de los conocimientos y las habilidades de un niño.

Cerciórese de incluir la fecha en cada muestra de trabajo, ya que estará analizando el crecimiento con el paso del tiempo al revisar la documentación en el momento de asesorar

Ejemplo de una Muestra de Trabajo



Imagen 6.4 Ejemplo de Escritura de Gustavo

Gustavo recogió un crayón. Lo sujetó con el puño y usó todo el brazo para dibujar sobre el papel. Luego, el siguió utilizando diferentes crayones de la misma manera durante 5 minutos. Después levantó el dibujo y dijo: «Bonito.»

Ejercicio: Que le falta al ejemplo del trabajo de Gustavo para que pueda usarse como una evidencia para el DRDP

Marque todas las respuestas posibles:

- La Edad
- La Fecha
- El Lugar en que sucedió la observación
- El nombre de los padres
- El nombre del niño

- El nombre del observante

Para algunas medidas una hoja de documentación de grupo o una lista de verificación puede ser una herramienta útil para documentar los comportamientos, conocimientos o las habilidades observadas de los niños. Cuando use hojas de documentación de grupo y listas de verificación, cerciórese de incluir la fecha, las iniciales del observador, y una breve nota de registro anecdótico cuando corresponda.

Ejemplo de una Hoja de Documentación

DRDP (2015) Hoja de Documentación del Grupo para Infantes y Niños Pequeños para el Interés en Literatura

Mes: Marzo

Use el espacio en las cajas abajo para escribir la fecha, las iniciales y una breve observación.

Nombre	Atiende o responde a las personas o a cosas en forma básica.	Juega con libros y responde a otras actividades literarias.	Atiende brevemente a un adulto familiar leyendo libros, cantando canciones o diciendo rimas.	Mira brevemente los libros por su cuenta, o decide quedarse cuando un adulto está leyendo un libro, cantando o diciendo rimas	Mira los libros página por página, o participa de principio a fin en escuchar y hablar acerca de historias, canciones o rimas.	Toma iniciativa mirando los libros y hablando acerca de ellos, o escuchando y hablando acerca de las historias, cantando canciones o jugando juegos con rimas.
José	CL 2/4 Giró su cabeza hacia los sonidos cuando la maestra comenzó a cantarle a Shane.					
Pedro			MB 2/4 participó en el tiempo de círculo, canto e intentó hacer movimiento con sus dedos.	MB 2/3 y 2/4 Puso atención al cuento que leyó Teresa.	MB 2/4 canta intentando mover sus dedos mientras Teresa canta «La Araña Itsy Busy»	

Ruth		CL 2/4 Participó en el tiempo de círculo cantando canciones y haciendo movimientos con los dedos.	MB 2/4 Mira con atención cada página cuando Teresa lee el libro de «La Araña Itsy Busy»
Shane	CL 2/4 Sonrió y levantó los brazos cuando Teresa le canto a el.	CL 2/10 Miro algunas páginas cuando Teresa cambiaba de página y comentaba acerca de las imágenes en el libro.	
	MB 2/10 Mordió un libro.		

Observe a lo Largo de la Jornada del Programa

Todas las actividades de los niños, ya sea dentro del salón o al aire libre, proporcionan observaciones útiles para completar el asesoramiento a través del uso del DRDP.

Recopile documentación cuando los niños jueguen. Interactúen con los demás y durante las actividades de grupos pequeños o grandes. Observe a los niños a lo largo del tiempo y en tantos tipos de entorno como sea posible: en el salón de clase, al aire libre, mientras juegan, cuando están en grupo y con sus familias a la hora de entregar y recoger a los niños.

Varios Niños, Varias Medidas

Tome en cuenta las áreas y las medidas del DRDP al observar y documentar las observaciones. Puede reunir información sobre más de un niño en la misma observación. Por ejemplo, en esta escena por lo menos tres infantes están interactuando y compartiendo el espacio.

Varios niños, varias medidas



Imagen 6.5 Varios Niños, Varias Medidas

Una observación puede proporcionar evidencias de varias medidas, cuando se incluyen los detalles pertinentes y las notas sean objetivas.

Concéntrese en observar y documentar lo que el niño hace, y no lo que usted crea que el niño está haciendo o lo que el niño puede hacer. Una sugerencia es la de solamente documentar lo que usted puede ver y/o escuchar. Evite usar etiquetas o descripciones cualitativos como “tímido” o “asustado.”

Esté preparado para las observaciones y oportunidades fotográficas inesperadas. ¡Los momentos breves no planificados pueden ser importantes! Sea consciente:

- Al participar activamente en pequeños grupos
- Al vigilar atentamente cuando los niños pequeños jueguen
- De cuando otros puedan satisfacer las necesidades inmediatas de los niños.
- Planifique concentrarse en aspectos específicos del desarrollo.

Las Aportaciones de los Demás

Además de documentar las observaciones sobre el desarrollo del niño, planea en pedir comentarios a otras personas que tengan contacto constante con el niño y lo conozcan bien, tales como los asistentes de maestros, los miembros de la familia y los proveedores de educación especial. Sus observaciones y percepciones son importantes fuentes de información sobre los comportamientos normales del niño día con día.

Los Portafolios Tienen Muchas Formas y Tamaños

¿Qué hacer con toda la documentación valiosa que ha recopilado?



Imagen 6.6 La Aplicación del Portafolio del DRDP (2015)

Muchos maestros establecen algún sistema de almacenamiento en forma de portafolios. Muchos maestros en el pasado han recopilado muestras de trabajo con observaciones que son organizadas en orden cronológico y por áreas de dominio. Los maestros han utilizado el portafolio de trabajo de los niños para asegurar el crecimiento infantil y compartir los resultados de ese asesoramiento con los padres durante una conferencia entre padre-maestro. Comunmente, en estas conferencias, padres y maestros establecen metas en base a lo que los padres desean que los niños aprendan y el maestro ayuda al padre asegurándose de tomar pasos que sean adecuados al desarrollo del niño para alcanzar esas metas. Entonces, intencionalmente el maestro prepara su currículo para lograr que cada uno de los niños progrese en su meta. A esto se le llama individualización de la enseñanza.

Ahora, la palabra Portafolio, es una palabra genérica para cualquier grupo de muestras de trabajo, observaciones, etcétera, que hagan referencia al asesoramiento del aprendizaje del niño. Hay muchas formas de organizar los portafolios del desarrollo infantil:

- en carpetas
- en archivos de acordeón
- en engargolado
- en forma electrónica a través de un archivo computadora
- en forma electrónica a través de la aplicación del DRDP 2015

Muchos programas de educación temprana en la actualidad ya están utilizando este último método para crear los portafolios del desarrollo infantil. Cualquiera que sea el sistema que esté utilizando para documentar en el salón de clase, piense en cómo podría modificarse para acomodar la documentación adicional, como los apuntes de las observaciones, las fotos con comentarios, y las muestras de trabajo. Puede que necesite hacer algunos intentos y cometer errores antes de encontrar el sistema que mejor funcione para usted.

La aplicación de portafolios del DRDP es otra forma de recopilar electrónicamente la información. Esta aplicación es gratuita y es proporcionada por el estado de California. También se pueden obtener aplicaciones comerciales como Learning Genie.

Early Learning creó la aplicación de Learning Genie que es una aplicación de evaluación de portafolio y de informes diarios interactivos para preescolares, centros de desarrollo infantil y proveedores de atención familiar. Puede ser utilizado para centros privados, distritos escolares y agencias. Esta aplicación utiliza etiquetas preestablecidas para ayudar a los maestros y maestras de preescolar y a los proveedores de cuidado infantil a rastrear y organizar las observaciones de desarrollo y las pruebas de evaluación de los niños y las niñas. Hay un conjunto de normas de aprendizaje temprano incorporadas por estado y región que se pueden utilizar; Por ejemplo, US California DRDP 2015 (incluyendo medidas de educación especial). Para los usuarios de DRDP, ahora pueden asesorar las medidas directamente en las observaciones de la aplicación.

Esta aplicación también les permite a los maestros y maestras compartir con las familias las rutinas diarias a través de fotos, videos grabados, y recordatorios de eventos en tiempo real. También cuenta con un modo sin conexión, que permite un uso completo e ininterrumpido de la aplicación en áreas con Wi-Fi débil. Esto es especialmente útil durante el juego al aire libre o en paseos escolares. Los administradores y todos los maestros pueden descargar los reportes de portafolio en formato PDF, lo cual elimina o reduce los costos de impresión.

Fuentes de Información y Licencias de este Capítulo

Fuentes de Información

California Department of Education (DRDP) Desired Results Developmental Profile (Español). Tutorial sobre la Observación y la Documentación.(2016). Retrieved on 7/19/2018 (Open Resource)

Learning Genie Inc. Cuidado de niños por Learning Genie. Descargado el 8/17/2019. (Open Resource)

Media Attributions

- DRDP un Instrumento de Evaluación basado en las Observaciones © California Department of Education and WestEd Center for Child and Family Studies is licensed under a Public Domain license
- DRDP Los Apuntes de las Observaciones © California Department of Education and WestEd

Center for Child and Family Services is licensed under a Public Domain license

- Anna © California Department of Education
- Ejemplo de Escritura de Gustavo © California Department of Education is licensed under a Public Domain license
- DRDP Varios Ninos, Varias Medidas © California Department of Education and WestEd Center for Child and Family Studies is licensed under a Public Domain license
- La Aplicación Portafolio del DRDP (2015) © Department of Education and WestEd Center for Child and Family Studies is licensed under a Public Domain license

7.

El Medio Ambiente y Las Escalas de Medición del Medio Ambiente Educativo

Irma Gonzalez Cuadros

Introducción



Imagen 7.1 Escalas de Medición del Medio Ambiente

Un ambiente educativo es parte esencial para el éxito de un programa para la niñez temprana. En este capítulo, se presentan los elementos esenciales para crear ambientes apropiados, saludables y placenteros para que la niñez aprenda junto a sus educadores, su familia y la comunidad.

El ser humano se desarrolla de forma biológica y cultural. Esto significa que, al igual que nacemos con unas capacidades biológicas, también tenemos unas capacidades culturales, como lo son usar herramientas (por ejemplo, el lenguaje) y aprender de otros. No importa en qué lugar nos encontremos, desde que llegamos al mundo pertenecemos a una cultura y modificamos nuestras acciones y forma de vida de acuerdo a

ella (Mendoza, Rosado y Lebron).

Como Jean Piaget propone en su teoría constructivista del aprendizaje activo, El niño y la niña aprenden a interactuar con su medio ambiente, al compartir ideas. También como lo mencionó Lev Vygotsky en su teoría, los niños son seres sociales, entonces, comparten sus pensamientos con otras personas a través del uso del lenguaje. Además, a través de la información aprendida a través de la Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños, pretendo presentarle a usted la visión de un salón en donde los estudiantes forman una comunidad de aprendizaje. Ustedes se podrán preguntar: ¿y qué es una comunidad de aprendizaje? Piense en los términos o ideas que se le vienen a la mente inmediatamente:

- Comunidad
- Personas
- Relaciones
- Aprender juntos
- Estudiantes

- Compartir
- Trabajo en equipo
- Armonía
- Resultados comunes

En un salón de clase tradicional, el maestro toma las decisiones y tiene el “control” del proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación. El maestro enseña en base a su currículo y los niños y las niñas son receptores de dicha enseñanza. A diferencia, en una comunidad de aprendizaje esto luce muy diferente: los maestros y maestras, los estudiantes y las familias participan en las actividades educativas en forma colaborativa. Los padres proporcionan información con los maestros y comparten las fortalezas de los niños en una variedad de formas que se enfocan en lograr el máximo potencial del desarrollo de cada niño y niña (Bredekamp). Los adultos son responsables de guiar y apoyar a los niños y niñas, además, de proveer liderazgo y fomentar el mismo en los pequeños. Cada miembro de la comunidad de aprendizaje aprende junto a los otros a través de las actividades de enseñanza (formales e informales), en las cuales se involucran. La colaboración entre las familias y los maestros entonces proporciona una estrategia única en el proceso educativo de los niños: dos ambientes que se entrelazan para apoyar el aprendizaje infantil.

La visión de comunidad de aprendizaje es entonces apoyada por la Asociación Nacional para la Educación de la Niñez Temprana (NAEYC, por sus siglas en inglés). En su documento “Early Childhood Program Standards and Accreditation Criteria – The mark of quality in Early Childhood Education” (2005). En esta se establecen diez estándares que todo programa debe cumplir para alcanzar la calidad deseada. Entre éstos se mencionan las relaciones, el currículo, la enseñanza, la evaluación, la salud, los educadores, la familia, las relaciones con la comunidad, el ambiente físico, el liderazgo y la administración. Todos ellos establecen relaciones recíprocas entre el centro o escuela, las familias y la comunidad, y cada uno señala aquellos indicadores de excelencia que permiten que la niñez se desarrolle de una manera integrada y se ofrezca una educación apropiada al desarrollo de cada aprendiz (Mendoza, Rosado y Lebron).

Ambientes Constructivistas

Si queremos aprendizajes reales y significativos tenemos que hablar de ambientes constructivistas. Pero, ¿Qué son los ambientes constructivistas? Son aquellos ambientes educativos en los que los niños y niñas aprenden mediante la interacción a través del medio ambiente, los materiales y las personas. Los educadores no son la fuente única del saber; al contrario, al igual que los estudiantes, ellos también aprenden en todo momento (Mendoza, Rosado y Lebron). El maestro entonces, debe apoyar, facilitar el proceso, y guiar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. ¿Y cómo es que el maestro logra hacer esto? Preparando y organizando el salón con materiales relevantes para su currículo y los intereses de los niños y las niñas, con actividades dirigidas o emergentes (basadas en los intereses de todos los niños) y permitiendo tiempo para la interacción entre niños, niñas y educadores. En un ambiente constructivista hay libertad para observar, analizar, opinar y solucionar problemas, ya sea en forma individual o con otros niños y niñas.

Ejemplos de Actividades en Ambientes Constructivistas

Sonia tiene 6 meses. Ella está sentada en el piso jugando con unas sonajas. El maestro la mira y le sonríe. Sonia voltea a ver un juguete musical que esta retirado de ella. El maestro lo alcanza y lo coloca frente a Sonia. Sonia entonces comienza a jugar con este juguete musical.

En el mismo salón, Carlos, de 11 meses esta terminando de comer. El maestro lo quita de la silla y lo lleva a lavarse las manos. Le platica durante esta rutina: «Voy a abrir la llave. Estoy tomando jabón. Lo pongo ahora en tus manos. Vamos a frotarlas con un poco de agua. Ahora las enjuagamos.» Enseguida le pregunta a Carlos que quiere hacer. Carlos voltea a ver un carito. El maestro lo acerca, Carlos explora el área con carros y despu es gatea hacia el área de bloques suaves.

En un ambiente constructivista, el juego es la estrategia más apropiada para la niñez temprana porque estimula todas las áreas del desarrollo: físico, emocional, social, cognitivo y ling stico. Cuando se habla de un currículo centrado en el juego, significa que pensamos en el niño como un ser total, para el cual su proceso de desarrollo y aprendizaje es integral. No se trata de un aprendizaje lineal de destrezas en el que la niñez es recipiente de la información (Mendoza, Rosado y Lebron).

Implicaciones Generales Sobre el Cerebro

El cerebro por muchos años solamente se había estudiado como un órgano del cuerpo humano que transmite una serie de información siendo el controlador del sistema nervioso, pero en las últimas décadas se puede observar como el estudio del cerebro ha ido evolucionando según avanza la sociedad. Las investigaciones sobre el funcionamiento del cerebro se agilizan más rápidamente que otras áreas del conocimiento que poseemos nosotros mismos; entre otros factores por el escaso conocimiento que había hasta ahora.(Patron). Antes se pensaba que el cerebro era est tico, fijo, y que, al nacer, el ser humano traía consigo unas capacidades cognitivas para toda la vida (Mendoza, Rosado y Lebron). Esta visión ha cambiado como resultado de las investigaciones recientes relacionadas a la fisiología y el comportamiento del cerebro. La capacidad del cerebro de cambiar diversas experiencias en respuestas permite a los niños y las niñas desarrollar una serie de capacidades para crecer, desarrollarse y adaptarse a su ambiente. Esto impacta el proceso de aprendizaje de manera significativa (Mendoza, Rosado y Lebron).

El aprendizaje basado en el cerebro es desarrollado por los esposos Caine en la década de los noventa del siglo veinte, estos redactaron un ensayo “El viaje personal de una autora” haciendo referencia a la experiencia del aprendizaje de una niña de la señora Caine. La teoría establece doce principios básicos que ofrecen una perspectiva respecto al proceso de enseñanza. Estos doce principios básicos según los Caine son recopilados por Salas (2001) haciendo una breve explicación de cada uno en su ensayo * La educación necesita realmente de la neurociencia?* (Patron)

Los 12 Principios del Aprendizaje Basados en los Estudios del Cerebro Según la Familia Caine

1. *El cerebro es un complejo sistema adaptativo*: funciona como un todo, con un propósito y una dinámica que permite que la memoria y la emoción se influyeran mutuamente.
2. *El cerebro es social*; el individuo debe ser concebido siempre como parte integrante de un sistema social más amplio.
3. *La búsqueda de significados es innata*; esta búsqueda está orientada a la supervivencia y puede cambiar con el desarrollo.
4. *La búsqueda de significado ocurre a través de pautas en base al significado de entender la vida a través de encontrar un orden*. Realiza categorizaciones encontrando semejanzas y diferencias y comparando caracteres aislados entre sí.
5. *Las emociones son críticas para la elaboración de pautas*: el rol de las emociones en el aprendizaje ha sido cambiante. La emoción y la cognición interactúan, se energizan y se moldean mutuamente.
6. *Todo cerebro percibe y crea partes y totalidades en forma simultánea*; consiste en dos fases, una es reducir la información a partes y la otra percibir y trabajar con la información como un todo; y esto surge a partir de la organización cerebral.
7. *El aprendizaje implica tanto una atención focalizada como una percepción periférica*: el cerebro está inmerso en un mundo de sensaciones, imágenes y recuerdos por lo tanto tiene que seleccionar continuamente aquello que atenderá y aquellos que debe ignorar.
8. *El aprendizaje siempre involucra procesos conscientes e inconscientes*; los procesos del inconsciente cognitivo atraviesa varios niveles de complejidad mental, los que van desde el análisis rutinario de las características físicas de un estímulo por nuestro sistema sensorial hasta los recuerdos de eventos pasados.
9. *Tenemos por lo menos dos formas de organizar la memoria*; hace referencia a memoria declarativa de hechos, la semántica a significados, la procedural a las habilidades y la memoria emocional a los sentimientos. Mientras que la memoria dinámica en cambio se refiere a un sistema de experiencias que registra y organiza los eventos momento a momento de la vida.
10. *El aprendizaje es un proceso en desarrollo*; la estructura física no solo se desarrolla porque es alimentada y cobijada, sino por las experiencias que tienen las personas las que literalmente llevan a formar nuevas conexiones.
11. *El aprendizaje complejo se incrementa por el desafío y se inhibe por la amenaza*: el cerebro aprende de manera óptima y hace el máximo de conexiones cuando es desafiado apropiadamente en un entorno que estimula el asumir riesgos.
12. *Cada cerebro está organizado en forma única*; todos tienen el mismo conjunto de sistemas y organización cerebral, sin embargo son distintos.

Basándonos en estos principios y en las investigaciones, sabemos que el educador cumple un rol muy importante. Es necesario activar el cerebro de la niñez en un ambiente preparado, organizado y con experiencias enriquecedoras y gratificantes para el aprendizaje (Mendoza, Rosado y Lebron).

Ambientes Para Explorar y Vivir

El ambiente preparado por los adultos y en el cual la niñez explora, crea, vive y se relaciona tiene influencia en todas las personas que lo habitan. Cuando nos referimos al ambiente, este incluye la estructura, al uso que le damos al espacio, el tipo de materiales seleccionados, los equipos seleccionados y la forma en que se colocan los centros de aprendizaje. La organización y todos los elementos dentro de éste deben responder a las etapas de desarrollo y necesidades de los infantes, niños pequeños, niños preescolares y niños de kinder. Tanto Feeney, Christensen y Moravcik (1996), como Bredekamp y Copple (1997), entre otros, sostienen que el ambiente de aprendizaje en un centro de calidad apoya el desarrollo de la niñez (Mendoza, Rosado y Lebron).

La organización de un ambiente apropiado para la niñez, aunque es diferente en cada edad, presenta algunas similitudes. Por ejemplo, en un centro de cuidado infantil todos los niños y las niñas necesitan un espacio que esté definido y refleje, preferiblemente, una atmósfera hogareña. En cambio en un ambiente de cuidado en el hogar, queremos que ese hogar siga siendo lo que es, un hogar, pero que también cuente con pequeñas áreas que asimilen áreas de aprendizaje. En ambos espacios, centros y hogares se requiere de planear las áreas de juego (en el interior y exterior), separando los espacios de experiencias activas de los espacios para experiencias pasivas; con acceso a la naturaleza y al espacio libre para permitir el movimiento como correr, caminar, rodar, escalar, etc. (Mendoza, Rosado y Lebron). Asimismo, se deben proveer materiales que aprecien la diversidad cultural de las familias que se atienden a ese centro u hogar para reflejar la cultura de las familias que allí conviven.



Imagen 7.2 Los materiales en el ambiente educativo deben reflejar la diversidad cultural de las familias

El mantenimiento del espacio es importante. Todos los ambientes deben estar limpios, ser seguros y siempre debe haber supervisión. Es importante que los educadores en cada uno de ellos tengan amplia visibilidad de todo lo que ocurre en el salón. Los espacios se organizan de acuerdo a las rutinas, al aprendizaje y a la variedad de edades. Por ejemplo, los infantes y maternas necesitan lugares especiales para su siesta, su aseo y su alimentación (California Título 22; Mendoza, Rosado y Lebron).

Se requiere que el ambiente de los infantes, maternas, preescolares y el kindergarten sea acogedor (Bredekamp & Copple). A los infantes debe separárseles las áreas para la rutina de las áreas para las actividades. Estas áreas deben estar bien equipadas. Por ejemplo: el área de cambio de pañales, debe tener un lavamanos con agua caliente, y estar separado del área de alimentos y de juego (DSS

CCL California Título 22)

Los espacios de juego deben ser flexibles, cómodos, y permitir el movimiento' Los muebles deben ser apropiados al tamaño de los niños (Bredekamp & Copple). Por ejemplo, el salón de infantes debe incluir áreas con alfombras para que los niños puedan jugar, gatear, subir o bajar sin lastimarse. Así mismo los salones de clase para niños de otras edades deberán ser apropiados a su edad, tamaño de estatura, nivel de desarrollo e intereses.

Planificando el Ambiente Físico

Hay varias herramientas que pueden utilizarse para planificar el ambiente físico. Las enlistamos a continuación sin seguir un orden específico:

- El Título 22 para centros de cuidado Infantil del Departamento de Servicios Sociales de California (CA-DSS). Este contiene información básica, es decir, enlista los requisitos mínimos con los que debe cumplir un centro de cuidado infantil para obtener una licencia de operación. Este recurso nos da las proporciones básicas que debe haber en relación a niños por cada adulto, las medidas del espacio dentro del salón y en el patio de juegos, las calificaciones mínimas del personal, la capacidad de niños que puede haber en un momento determinado en el centro u hogar de cuidado infantil, entre muchos otros aspectos. Cabe destacar que los ambientes escolares de los distritos escolares no se rigen por el Título 22 del CA-DSS.
- Las Escalas de Calificación del medio Ambiente, creadas por Harris y Clifford nos ofrecen guías de cómo planificar el ambiente de salón de clases. Estas escalas son inclusivas para salones de niños pequeños, por ejemplo la Escala de Calificación del Medio Ambiente para Infantes y Niños Pequeños (ITERS), y también La Escala de Calificación del Medio Ambiente para Niños en Edad Preescolar (ECERS). Para grupos en hogares de cuidado infantil también existe una escala creada por Harris y Clifford: La Escala de Calificación del Medio Ambiente para Hogares de Cuidado Infantil (FCCERS), al igual que para los niños que asisten a la escuela elemental (SACERS).
- El Acta de Americanos con Discapacidades (ADA) prohíbe la discriminación por razones de discapacidad en el empleo, en el gobierno estatal y local, en los lugares públicos, en los establecimientos comerciales, el transporte y las telecomunicaciones. En los centros de cuidado infantil si un niño o niña tiene una discapacidad el proveedor de cuidado infantil debe proveer acomodaciones razonables y accesibles para que el niño o niña pueda asistir a su ambiente educativo.
- La Certificación de Bomberos consiste en elaborar un plan de escape de emergencia en caso de ser necesario. El maestro o dueño del centro u hogar de cuidado infantil pueden llevar este plan al departamento de bomberos para ser analizado y aprobado. Este plan debe ser compartido con todas las personas que asisten al centro (padres y maestros) para saber como proceder, donde reubicarse de ser necesario, y que recoger del centro en caso de emergencia. El plan también debe ser colocado en todas las las entradas y/salidas del edificio.
- El Acta de Educativa de Individuos con Discapacidades (IDEA) aunque se enfoca más en el aspecto de la entrega de la educación, aun así puede incluir equipo adaptativo que deba tenerse a la mano en el centro para un niño en específico (por ejemplo cubiertos especiales para un niño con una discapacidad grafo-motora).
- La licencia Sanitaria que certifica las condiciones y la higiene del edificio, especialmente si se cocina en el centro.

El Espacio del Ambiente Físico

El espacio o área del interior o exterior de un ambiente de aprendizaje debe considerar:

- El tamaño del ambiente (mínimo de 35 pies cuadrados por niño en el ambiente interior, y 75 pies cuadrados en el ambiente exterior de acuerdo al CA-DSS).
- El arreglo del ambiente que tiene mucho que ver con la filosofía educativa que se utilizará en el programa (por ejemplo, ¿es éste un salón Montessori, o es un salón basado en los principios de Reggio Emilia, o es quizás, un ambiente constructivista?).
- Los pisos, deben tener diferentes tipos de textura (con alfombra para reducir los sonidos y para permitir que los niños jueguen en el piso, gateen etc.), además, deben haber espacios delimitados para ir de una área a otra sin atravesar por encima del trabajo que otros niños y niñas hacen.
- Los techos que deben tener una iluminación suave en el techo en los salones de infantes debido a que se recuestan sobre sus espaldas mirando al techo, pintado con colores que no sobreestiman la vista.
- Las paredes deben tener un balance de color y decoración. Las áreas para colocar trabajos de los niños deben estar en lugares designados permitiendo un balance entre áreas ocupadas y áreas despejadas.
- El terreno de juego debe contar con acolchonamiento debajo de las estructuras para escalar, diferentes tipos de textura: concreto para pedalear triciclos, zacate para rodar, jugar con pelotas, arena para el juego sensorial etc.
- Debe haber orden, estructura y naturaleza. En el salón, las áreas deben estar claramente definidas y conectadas dejando un pasillo que se crea con los muebles. Deben haber elementos naturales, por ejemplo, plantas no tóxicas, un balance entre luz artificial y luz natural, ventanas con protección que permiten el flujo de aire fresco para ventilar el salón, etc. El patio deben haber plantas no venenosas, evitando cuerpos de agua para prevenir ahogamiento, y estar cercado para proteger a los niños y niñas.
- El área de alimentación debe estar separada del área de cambio de pañales; el área de dormir debe estar separada de las áreas activas de juego; los infantes no móviles deben permanecer seguros y separados de los niños y niñas móviles que aprenden a caminar y están listos para explorar el ambiente;
- El área para almacenar materiales debe estar accesible pero separado de los centros del salón de clase para permitir la rotación adecuada de materiales. Los materiales de aprendizaje deben cambiar conforme los niños avanzan en su desarrollo y deben ir de acuerdo al plan de currículo.
- El área para lavar debe estar alejada del salón o espacio donde los niños juegan en un hogar de cuidado infantil para prevenir accidentes. Tener esta área ayuda enormemente especialmente en el cuidado de rutina de infantes, y niños y niñas pequeños.

Cabe destacar que la lista anterior incluye sólo algunas de las consideraciones pero hay muchas más que pueden encontrarse en las herramientas de planificación para en ambiente enlistadas en este capítulo.

Tamaño del grupo

Un servicio de calidad vela porque haya una proporción adecuada entre la cantidad de adultos y la cantidad de niños y niñas a su cargo. En la siguiente tabla se puede observar cuántos adultos debe haber por niños en un ambiente. Por ejemplo, si se atienden ocho niños y/o niñas entre las edades de nacimiento (N) a 12 meses, se debe contar con dos adultos (uno por cada cuatro niños/niñas). Por su parte, la zona sombreada nos indica la cantidad de niños y niñas que no es recomendable atender dentro de un espacio físico. Por ejemplo, en un salón no se debe atender más de ocho niños entre las edades de recién nacido (N) a 12 meses. El no respetar estas proporciones representa una amenaza a los criterios de calidad relacionados a salud y seguridad (Mendoza, Rosado y Lebron).

Proporciones Educador-Niño Recomendadas Según el Tamaño del Grupo								
Cantidad de Niños	6	8	10	12	14	16	18	20
N – 12 Meses	1:3	1:4						
12 – 24 Meses	1:3	1:4	1:5	1:4				
24 – 30 Meses		1:4	1:5	1:6				
30 – 36 Meses			1:5	1:6	1:7			
3 años					1:7			
						1:8	1:9	1:10
4 años						1:8	1:9	1:10
5 años						1:8	1:9	1:10

Arreglo del Ambiente

De acuerdo a Mendoza, Rosado y Lebron, la forma en que se organiza el ambiente puede afectar la seguridad, la autonomía, la comodidad, la disciplina y los estilos de aprendizaje de la niñez. A continuación, se ofrecen algunas recomendaciones a seguir al organizar el ambiente físico:

- Evitar áreas escondidas, ya que no permiten la observación y supervisión de los niños y niñas.
- Organizar por áreas o centros de aprendizaje.

Tener espacios abiertos (infantes y maternos) y cerrados (preescolares y kindergarten).

Discuta con sus compañeros de clase:

¿Qué tipo de herramientas utilizaría usted para elaborar la lista de muebles que necesitaría para crear un ambiente para infantes entre uno a doce meses de edad?

Centros de Aprendizaje



Imagen 7.3 Vista de algunos centros de Aprendizaje en un Salón Preescolar

Los centros de aprendizaje son áreas o centros de interés definidos en los que los niños trabajarán y jugarán en los proyectos o actividades planificadas, ya sea de forma individual o grupal. Los materiales o actividades que se coloquen en estos centros deben ser relevantes, concretos para el aprendizaje de los niños. El educador será responsable de planificar, organizar desinfectar y supervisar estos centros.

Recomendaciones para organizar y distribuir los centros o áreas de aprendizaje

- Independientemente del salón que se planifique, todas las áreas del ambiente en el aula deben responder a las etapas de desarrollo de los niños que se asistan a este salón, y a las particularidades e intereses de los niños.
- El maestro o adulto encargado debe asegurarse de que las actividades y los materiales sean seguros, supervisados y que se relacionen con los objetivos para los que han sido seleccionados.
- El maestro o adulto encargado debe crear espacios apropiados, tanto en el interior, como en el exterior, enfocándose en la salud, seguridad y bienestar de los niños. Todos los espacios deben tener la capacidad de ser supervisados.
- Los materiales deben ser seleccionados y organizados según las etapas de desarrollo; además, deben estar ubicados de manera lógica y deben ser rotados en diferentes periodos del ciclo

escolar para evitar el uso rutinario y para reavivar el interés en las diferentes áreas del ambiente educativo.

Centros o áreas de aprendizaje apropiados para infantes:

El salón para infantes, aunque es muy parecido a un hogar, suele ser de los ambientes más costosos, ya que los materiales y el equipo necesarios tienen que ser seguros, apropiados y lavables. Además, el número de niños en un salón de infantes es más limitado que en un salón de niños en edad preescolar. Se recomienda proveer espejos de plástico a la altura de los infantes, al igual que fotos de ellos y sus familias, para hacer que el ambiente sea más acogedor. Incluye las siguientes áreas: bienvenida/recepción, muebles para guardar las pertenencias de cada niño, descanso, alimentación, cambio y aseo, gaseo (músculos gruesos y finos), juego exploratorio, lectura, y área exterior/patio.

Centros o áreas de aprendizaje apropiados para niños pequeños (toddlers)

El salón para niños pequeños debe tener un espacio amplio, que permita la movilidad. Los niños pequeños caminan, pero no tienen un control completo de sus músculos grandes. Entonces deben haber pocos anaqueles para presentarles materiales, debido a que los niños en esta etapa están en pleno ejercicio de sus destrezas motrices. Ellos necesitan de actividades que les permita caminar, trepar y escalar. Es recomendable que se provean pocas áreas o centros; los maestros pueden combinar varias áreas en un solo espacio -por ejemplo, pueden combinar los manipulativos con bloques, o el área de arte junto con el área de escritura. Se recomienda que el área de juego dramático cuente con un mayor espacio, al igual que el área de trepar y escalar porque esto ayuda a evitar conflictos en el uso de los materiales. Los muebles y los sanitarios deben tener una altura aproximada de 18 pulgadas para que estén apropiados al tamaño de estatura de los niños y con las orillas redondeadas. El salón de niños y niñas pequeños debe incluir las siguientes áreas: juego dramático, manipulativos, bloques, área para trepar, escalar, arte, arena y agua, música y movimiento, lectura y área exterior/patio.

Centros o áreas de aprendizajes apropiados para preescolar y kindergarten

Estos salones deben ser amplios y tener las áreas muy bien definidas. Si hay poco espacio, puede integrar unas áreas con otras, por ejemplo: estudios sociales puede estar junto con ciencias en un área denominada investigación. El área de juego dramático puede convertirse en una oficina de médico, un restaurante o un establo, entre otros. Escritura y lectura pueden integrarse en una. También puede tener el área de lectura en una "estructura de dos pisos hecha en madera. Así, puede colocar otra área debajo de la de lectura (Mendoza, Rosado y Lebron). El salón preescolar debe incluir las áreas de lectura, escritura, música y movimiento, bloques, juego dramático, manipulativos, ciencias, matemáticas, estudios sociales, computadoras, arte, carpintería (opcional) y áreas exteriores (patio)

Organizando las Áreas de Aprendizaje

Las siguientes áreas son esenciales para los ambientes donde se participan infantes, niñas y niños pequeños, preescolares y de kínder:

Área de Bienvenida o Recepción

Es el lugar en la cual se recibe a las familias. Debe estar cerca de la puerta principal. En la misma debe haber un boletín informativo en el cual se ofrezca información a los padres y madres, entre ella, los certificados licencia del edificio, los planes de escape y de emergencia, y los planes de currículo para la semana, el menú de los alimentos que se ofrecerán cada día del mes, la importancia del uso de asientos de seguridad infantil, y la información de derecho de los padres, entre otras cosas. Esto ayuda a orientar a las familias sobre los eventos de cada día y tener una predicción de lo que harán los niños y las niñas mientras estén en el centro.

Área de Descanso

Este lugar está destinado para que los niños y las niñas duerman o tomen su siesta. Cada infante debe tener su propia cuna, y entre cada una debe haber un espacio mínimo de tres pies. Se recomienda que las cunas tengan visibilidad, como las de acrílico, porque permiten que el infante pueda ver lo que sucede a su alrededor. Los infantes deben ser removidos de las cunas una vez que aprenden a pararse en ellas (por seguridad). Al menos una cuna de evacuación debe haber disponible por cada cuatro niños en el centro. Uno de los niños o niñas puede descansar en esta cuna. El área de descanso de los infantes debe estar separada de las demás áreas del salón de clase.



Imagen 7.4 Área de Descanso en el Salón de Infantes

Los niños y niñas pequeños pueden utilizar un colchón con forro de tela lavable para descansar que debe estar etiquetado con su nombre y mantenerse almacenado sin tocar los artículos similares de otros niños. Las sábanas, fundas y cobijas ligeras deben lavarse si se mojan durante el sueño de los niños y deben almacenarse en el espacio personal de cada niño y niña. Si el programa para preescolares y kinder es de día completo, los niños pueden descansar y utilizar un colchón con una sábana y/o cobija ligera etiquetados con su nombre.

Área de Alimentación



Imagen 7.5 Área de Alimentación para Infantes

Esta es el área en la cual se alimentan a los niños y las niñas. En el salón de infantes esta área debe estar equipada con sillas de comer para infantes. Los niños y las niñas deben tener la capacidad de tocar el piso con sus pies y las sillas deben tener cinturones para los niños que pueden sentarse por sí mismos. Para los niños y niñas que no tienen la capacidad de sentarse todavía, el personal debe alimentarlos en los brazos. Los infantes no pueden ser acostados con el biberón. Los niños y niñas pequeños se pueden colocar en mesas con sillas con respaldo y con apoyo para los brazos ya que estos apoyan las habilidades de independencia y deben permanecer sentados mientras tengan alimentos en su boca. Se debe comenzar a fomentar el estilo de alimentación en familia.

Para los preescolares y los niños de kínder, los alimentos se deben también servir al estilo familiar. Los niños pueden ayudar a preparar la mesa con utensilios apropiados a la edad de los niños y las niñas. Además, las mismas mesas de trabajo son las que se utilizan para servir el alimento. En esta caso ya no se necesitan las sillas con antebrazos a menos que haya un niño o niña con necesidades especiales y lo ocupe. A esta edad, es apropiado integrar a los niños y las niñas en la rutina de limpieza del área luego de finalizar el periodo de alimentación.

Recomendaciones Generales:

- Un adulto sólo debe alimentar a un infante a la vez.
- Todos los niños y niñas deben estar sentados en sillas de acuerdo con su estatura, y los pies deben descansar en el suelo.
- Cada niño y niña deben tener su propio plato de alimento y su propio espacio.
- Siempre debe haber un adulto en cada mesa para supervisar y servir de modelo.
- El periodo de los alimentos dependerá del horario diario de cada centro y de acuerdo al Programa de Alimentación para Niños y Familias de California si el centro participa en este programa para reducción de los costos de alimentos escolares.
- En los programas de día completo, se recomienda ofrecer un desayuno, un almuerzo y un bocadillo. En horario extendido, se debe ofrecer otra merienda.

Área de Aseo Personal

Este es el lugar en donde se cambia y asea a los niños y niñas según sus necesidades fisiológicas. En el salón de infantes, en esta área debe haber una mesa de cambio de pañales con

apartados para guardar las pertenencias personales de cada niño y niña (pañales, toallas húmedas, etc.). También es necesario un lavamanos cerca de la mesa de cambio de pañales. Durante el cambio de pañales y el aseo personal se deben seguir los procedimientos de salud y seguridad. debe haber guantes, papel para colocar en la mesa de cambio de pañales entre un niño y otro, una repisa con llave para guardar el líquido desinfectante, un colchón y bolsas plásticas (fuera del alcance de los niños y las niñas) para colocar los pañales sucios. Para los niños y niñas pequeños también debe incluirse todo lo anterior, y también se deben proveer inodoros del tamaño de los niños, ya que éstos están en proceso de aprender a usar el baño y de controlar sus esfínteres. Para los niños y niñas preescolares y de kínder, debe haber un baño por cada diez niños.



Figura 7.6 Área de Aseo Personal para Infantes

Recomendaciones Generales:

- El área de aseo debe estar separada del área de alimento. El lavamanos del área de alimento debe ser diferente al del área de aseo personal.
- Se debe atender un niño o niña a la vez en esta área. Los niños siempre deben estar supervisados.
- Se deben tener todos los materiales a la mano (por ejemplo: guantes de látex, toallas húmedas, pañales desechables o ropa de cambio en caso de accidentes).
- Tener todos los materiales de higienizar para limpiar el área luego de cada cambio. Algunos de estos deben almacenarse bajo llave (como el desinfectante y las bolsas de plástico para envolver el pañal sucio). Otros deben mantenerse fuera del alcance de los niños y las niñas (como los guantes).
- El adulto debe lavarse las manos luego de atender a cada niño y niña. Al infante también deberán lavarle las manos. A los niños más grandes deberá permitirles independencia para el lavado de manos por su cuenta con supervisión del maestro o adulto.
- Los procedimientos para el lavado de manos deben estar colocados en forma visible en cada lavamanos.

Área exterior

Es el lugar donde se expone a la niñez a la luz solar y al aire fresco. Debe estar cerca del ambiente interior. En esta área, no debe faltar un espacio para pasear a los niños y a las niñas en coche (en el caso de los infantes). Además, debe estar bien definido y proveer para el movimiento de los músculos gruesos y finos. En adición, el juego en el exterior contribuye a que los niños y niñas exploren con todos sus sentidos, practiquen sus habilidades, desarrollen destrezas sociales y comiencen a valorar, apreciar y a respetar la vida de otros. Los pequeños necesitan actividades en el exterior todos los días. Si no pueden salir al patio -porque está lloviendo, o porque hace mucho frío o calor-, puede variar el estímulo,

utilizando una terraza o para cambiar de ambiente, pues estar varias horas en el mismo salón puede resultar monótono (Mendoza, Rosado y Lebron).



Figura 7.7 Patio de un Centro Preescolar

El ser humano necesita estar en contacto con la naturaleza, más aún los niños y las niñas. Por esto, el área exterior debe proveer espacios en la cual éstos exploren e interactúen con su entorno. Para los infantes y maternas, se necesita de equipo para gateen, se deslicen y puedan trepar, correr, brincar, saltar, atrapar, lanzar libremente. Es necesario que los niños y las niñas fortalezcan sus músculos. Para los niños y niñas preescolares y de kinder, el área exterior es de suma importancia para su desarrollo tanto físico, como mental. Debe ser un lugar atractivo, seguro y organizado, con zonas verdes (naturaleza) y, al mismo tiempo, con una parte engomada o en asfalto. Esto permite que se divida el patio en

áreas de juego, tales como: áreas para observar, trepar, escalar, brincar, deslizar, lanzar, atrapar y correr. Los niños y las niñas necesitan estirar sus músculos, respirar aire fresco, recibir el sol, liberar tensiones, compartir con otros niños; simplemente, disfrutar de la libertad (Mendoza, Rosado y Lebron).

Si a un mismo centro asisten niños y niñas con diferentes grupos de edades, el área exterior tiene que:

- Estar definida y delimitada de acuerdo a las poblaciones servidas en cada clase.
- Asegurarse que los niños y niñas de diferentes edades no esten el el patio de juegos simultáneamente, para evitar accidentes y conflictos.
- Provea equipo y juguetes apropiados para cada uno de los grupos de edades de los niños.
- Asegure la supervisión continúa. mantenga su vista en los niños y en las niñas en todo momento.

Recomendaciones generales para el área exterior

- Siempre tiene que haber un adulto para supervisar el área y el juego de los niños. El número de adultos debe ser de acuerdo a la proporción de ninoy y personal.
- Deben prevenirse los conflictos entre los niños. Provea duplicidad de juguetes o materiales. Especialmente los niños pequeños requieren de múltiples materiales similares ya que están aprendiendo a compartir.
- El equipo debe estar instalado según las especificaciones del producto y debe estar de acuerdo a las especificaciones de ADA.
- Revise el equipo periódicamente para necesidades de mantenimiento, y diariamente para asegurarse de que la temperatura o los elementos del clima no afecten el juego de los niños.
- El espacio debe ser bastante grande. Lo ideal es que sea a 75 pies cuadrados por cada niño. Si no puedes cumplir con dicha medida, lleve a jugar a los niños en grupos pequeños. Esto

evitará conflictos entre ellos mismos.

Escenario: Usted, ¿qué haría?

Luis tiene 20 meses; llega al centro con su mamá. Al abrir la puerta de entrada, se encuentra de frente con la maestra. El se dirige hacia los muebles para espacio personal y los colchones de dormir. Luis intenta guardar su mochila que trae de casa, pero no puede, y se les cae porque no alcanza a acomodarla en el espacio que está un poco alto. De repente, sus padres se despiden y Luis comienza a llorar. Analice y reflexione sobre el ambiente físico. Como educador, ¿qué haría?

Área de Gateo (Músculos Gruesos)

Es un lugar amplio, en el cual se le permite al niño moverse libremente para ir de un lugar a otro. En esta área, se recomienda que el piso esté cubierto con algún material, como, por ejemplo, alfombra o vinilo, para amortiguar las caídas y ayudar a las rodillas del niño cuando explora con su cuerpo.



Imagen 7.8 El área para gatear debe estar cubierto por alfombra, esponja cubierta o vinilo

Recomendaciones Generales

- El lugar para el gateo debe ser bastante espacioso.
- El lugar debe ser seguro para el movimiento de los niños y las niñas; no debe haber esquinas puntiagudas.
- El piso debe estar cubierto por alfombra, esponja cubierta o vinilo.
- Para los niños pequeños, el equipo que se utilice -como por ejemplo las rampas, deben estar a la altura de los niños.

Área de Juego

Es un área que está comprendida por diferentes repisas con una diversidad de materiales para que los niños exploren, manipulen y descubran. Entre los juguetes apropiados se encuentran: mordedores, muñecos de trapo, juguetes con luces y musica, cajitas de encajar (Mendoza, Rosado y Lebron)..

Recomendaciones:

- Los juguetes deben estar accesibles a la vista de los niños cuando no contienen piezas que puedan atorarseles en la boca.
- Deben estar organizados y colocados de manera llamativa.
- Los materiales tienen que ser desinfectados cada vez que los niños y las niñas se los lleven a la boca. Esto permite que lo pueda usar otro niño.
- Los materiales deben ser colocados en el mismo lugar luego de ser desinfectados después de cada uso. Esto permite que los niños aprendan a ser organizados. Es recomendable colocar ilustraciones del juguete como marco de referencia a la hora de guardar los mismos.
- Cuando seleccione los juguetes, piense en el desarrollo y las particularidades de cada niño o niña.



Figura 7.9 Área de Juego

Área de Lectura

Es un lugar fijo en el cual hay una diversidad de libros con los que los niños pueden interactuar -explorar y tocar- y los adultos les pueden leer. Para los infantes, se recomiendan libros de tela, plástico o encuadernación de cartón duro. Esta área puede tener cojines para los pequeños que deseen recostarse a observar un libro (Mendoza, Rosado y Lebron).



Imagen 7.10 Área de Lectura para Infantes

Área de Bloques



Imagen 7.11 Área de Bloques

El área de bloques es un lugar muy activo, donde los niños y las niñas pueden construir utilizando una diversidad de materiales, entre ellos bloques, legos grandes y “edubloques”. Para los infantes, se recomiendan bloques de colores brillantes, tamaño cuatro pulgadas, hechos de hule o tela (Mendoza, Rosado y Lebron)..

Recomendaciones:

- Coloque los bloques en un anaquel accesible a los niños y las niñas y debidamente rotulados.
- No deje los bloques en el piso; ayude a los niños a recogerlos. Esto evita algunas caídas o conflictos.
- Coloque una alfombra en esta área para amortiguar el ruido y para que se sostengan las estructuras.
- Añada juguetes suplementarios, tales como: carritos, animales, personajes familiares, trabajadores públicos, entre otros. Evite que estos materiales tengan piezas muy pequeñas, para evitar que alguno se lleve alguna de ellas a la boca y haya algún accidente.
- Ubique el área de bloques cerca del área dramática, ya que una puede complementar la otra, ya que ambas se consideran activas.
- Limpie los bloques y otros juguetes al final de cada día con un desinfectante (Mendoza, Rosado y Lebron).

El área de bloques para la niñez preescolar y los niños de kinder se utiliza para construir con unidades, o se usan tipos de bloques muchos más complejos. También sirve para crear

estructuras, que amplíen los conceptos enseñados durante la semana. Se pueden colocar libros informativos o de cuentos relacionados con el tema. Esta área se considera activa y ruidosa. Los bloques facilitan la exploración, dan paso al aprendizaje de matemáticas, ciencias y estudios sociales. Además, conduce a la cooperación y contribuye al desarrollo de los músculos gruesos y finos.

Tenga en cuenta las siguientes recomendaciones para preescolares y kindergarten:

- Por tener más cantidad de bloques para los preescolares, se recomienda que rotule las áreas con las siluetas de las formas y las coloque en el anaquel.
- Coloque los accesorios o materiales suplementarios en cajas o canastas sobre el anaquel. Esto ayuda a que los niños y las niñas seleccionen con lo



Imagen 7.12 Área de Bloques Preescolar

que vayan a jugar.

- Cuide los bloques de madera: si se tiran, se pueden romper o astillar.
- Limpie, lije y pinte los bloques para hacer que el juego sea más llamativo.
- Integre el área de bloques con otros temas o áreas del currículo.
- Permita que los niños y las niñas escriban rótulos como *No tumbar*, *Cuidado*, *Carretera en construcción*, o que nombren sus construcciones. Esto fomenta el uso de la palabra escrita (lectoescritura).
- Utilice los bloques para solucionar problemas. Por ejemplo: haz una torre buscando balance con los bloques.

Área para Juego Dramático

Este lugar está destinado a que los niños y las niñas simulen o imiten diversos papeles familiares. Jugar a imitar

o representar se encuentra entre las maneras más importantes que emplean los niños y las niñas para aprender acerca del mundo que le rodea. Para los maternales, se recomienda tener un equipo de cocina de madera, con bordes redondeados y sin puertas (para prevenir accidentes).

Recomendaciones:

- Permita que los niños y las niñas se disfracen.
- Provea marionetas de animales y personajes.
- Provéales accesorios para pretender.
- Juegue con los niños y las niñas; participe del juego imaginario y dialogue haciéndoles preguntas abiertas.
- Si no puede tener los muebles del juego dramático, coloque cajas decorativas con disfraces, zapatos, sombreros, joyas, entre otros. Clasifique las cajas por temas.



Imagen 7.13 Juego Dramático en los Infantes



Imagen 7.14 Área de Juego Dramático en un Salon Preescolar

En el salon preescolar y de kinder, esta zona está diseñada para que los niños y las niñas puedan pretender o imitar a los adultos: los miembros de su familia, y a los trabajadores de la comunidad, entre otros. El área puede convertirse en la oficina de un médico, en un restaurante, o en una tienda, entre otros.

Toma en cuenta las siguientes recomendaciones para los niños y las niñas en estos salones:

- El espacio y su ubicación deben estar claramente definidos.
- Limite la cantidad de niños de acuerdo al equipo y al espacio. Un número adecuado es de entre cuatro a cinco niños por área.
- Se debe mostrar a cada niño y niña el lugar del juego y luego colocar los materiales en su sitio.
- Los muebles, pueden ayudar a delimitar el espacio y pueden dar el mensaje de cuántos niños y niñas pueden jugar en esta área.
- Debe ubicarse cerca de otras áreas activas, para que no se interrumpan las actividades de otros niños en áreas pasivas.
- Los niños y niñas pueden ayudar a mantener el área recogida, organizada y atractiva para que puedan usar el espacio adecuadamente. Esto les ayuda a aprender que en el hogar, las cosas deben estar organizadas y ellos pueden ayudar.
- Utilice rótulos con imágenes que marquen en donde deben reorganizarse los materiales después de su uso. Esto facilita las habilidades de autoayuda para los niños.
- Adapte el área según el tema, por ejemplo si se trata de una tienda, provea cajas de cosas limpias que sean reciclables (como cajas de cereal, cartones de leche lavados, etc. y una caja registradora; si es la oficina del médico, provea libretas para recetas médicas, y hojas para anotar cómo está el paciente, etc.).
- Organice los accesorios por categoría para que haya un sentido de orden; por ejemplo: carteras, sombreros, camisas, comidas, efectos de oficina, entre otros.
- Los materiales deben estar higienizados. Es importante que los artículos sean lavados y/o desinfectados para prevenir enfermedades transmisibles
- Haga cambios en el área de juego dramático de acuerdo al tema seleccionado para la semana o el mes.

Área de Música y Movimiento

Aquí los niños y las niñas pueden apreciar la música, explorar con materiales que tengan una diversidad de sonidos y moverse de manera natural. La música y el movimiento contribuyen al desarrollo integral.

Varias investigaciones (Frost, Worthan & Reifel, 2001; Schickedanz, 1999; Shore, 1997) señalan que escuchar y hacer música ayuda a activar el cerebro. Además, la música y el movimiento proveen oportunidades para que los niños y las niñas exploren los sentimientos, se relacionen y adquieran conceptos. Estas experiencias también ayudan al desarrollo de las destrezas de escuchar, de hablar, motrices, de creatividad y de apreciación estética.

Recomendaciones:

- Esta área no tiene que estar definida si no tiene mucho espacio.
- Es importante que los instrumentos musicales estén organizados en una sola área.
- Puede tener una diversidad de instrumentos musicales en un anaquel o colocarlos en cajas accesibles a los niños y niñas.
- Si los recursos económicos son limitados, puede hacer instrumentos con materiales reciclados.
- Las actividades de movimiento pueden hacerse dentro y fuera del salón y en todas las áreas.
- Integre actividades de movimiento según los temas que esté llevando a cabo con el grupo.
- Añada pañuelos, disfraces y vestimenta al movimiento.
- Haga rimas, adivinanzas, nanas, canciones, cuentos, juegos y canciones al ritmo de la música y movimiento. Cada cultura posee riqueza en estos géneros.
- Exhiba las canciones, rimas o poemas escritos al nivel del niño. Haga referencia al texto escrito mientras canta o lee.
- Integre marionetas a las actividades de música y movimiento, así como una diversidad de sonidos.
- Escuche y permita que los niños y niñas disfruten y distingan los sonidos.

Área de Arte

Este es uno de los lugares preferidos de la niñez. Es un área muy activa, con gran variedad de materiales para explorar con los colores, las formas, los tamaños y, sobre todo, para obtener experiencias sensoriales. También, permite que el niño pueda experimentar. Por ser un área de mucha creatividad, debe estar cerca de algún lavamanos o del baño. Por esta misma razón, debe estar separada del área de lectura para evitar que se dañen los libros. En realidad, no se necesita un espacio especial para el arte. Los infantes y maternas sólo necesitan un poco de espacio en el piso o una mesa para pintar, moldear, dibujar, rasgar o recortar. Estas actividades desarrollan el sentido de las relaciones espaciales, refina las habilidades motrices finas y la coordinación ojo–mano.



Imagen 7.15 Área de Arte

Recomendaciones:

- Esta área no tiene que estar definida si no tienes mucho espacio.
- Todos los materiales deben ser no tóxicos y seguros.
- Los materiales deben estar organizados y colocados en un lugar seguro para evitar que algún líquido se derrame.
- Permita que los niños exploren libremente.
- Use delantales o camisas grandes para evitar que la ropa se dañe.
- Debe tener todos los materiales preparados con anterioridad. Esto le permite mantener el orden y que todos disfruten la actividad.
- Exhiba los trabajos de los niños y las niñas, colocándolos a la altura de ellos.
- Exhiba fotos de los pequeños ¡en acción! También deben colocarse a la altura de ellos.
- Converse con los niños y las niñas sobre obras de artistas famosos. Brinda libros de literatura infantil sobre estas personalidades.
- Para ayudarlo con la organización de los materiales, puede usar cartones de huevos para colocar las brochas, tijeras (boca abajo) o clasificar los objetos.
- Utilice los rociadores que se consiguen en los centros de belleza para el agua.
- Buque los envases plásticos (de sal) para dividir las pinturas por colores.
- Las canastillas plásticas donde se empaican los tomates y las fresas son útiles para organizar papeles, lápices y crayolas.
- Utilice los envases de “foam” dónde vienen las carnes para mezclar pinturas.
- Utilice la imaginación para crear lugares atractivos para la niñez.

En los salones de niños y niñas preescolares y de kínder se promueve la creatividad mediante el uso de pinturas, papel, crayones, marcadores y otros materiales. Los niños y las niñas pueden desarrollar conceptos tales como: color, forma, tamaño y textura. También pueden expresar sus emociones y refinar sus destrezas motrices finas.

Además de las recomendaciones anteriores, existen las siguientes para preescolares y kindergarten:

- Coloque los materiales y organícelos de manera atractiva en un anaquel accesible a los niños. Rotúralos.
- Las canastas y cajas plásticas son muy buenas para guardar y organizar.
- Las cajas de cartón y los envases de jugos son muy buenos para colocar lápices y tijeras.
- Los envases de comida de bebé son ideales para dividir las pinturas y pegas.
- Las tapas de los jugos son útiles para colocar pega para cada niño.

- Tenga un área designada para exhibir las obras realizadas por los pequeños. Prepare una galería e invite a los padres.
- Exponga a los niños y a las niñas a obras de arte. Converse con ellos sobre el estilo, la técnica, entre otros tópicos.
- Integre las artes a otras áreas del currículo, en específico la lectoescritura. Tenga disponibles libros de literatura infantil sobre artistas famosos, sus obras y vida.

Área de Manipulativos

En esta área, los niños podrán explorar libremente los materiales. De esta manera, enfatiza los músculos finos, el lenguaje y apelen a los sentidos. Estas actividades refinan las habilidades motrices finas y el desarrollo de la coordinación ojo–mano y, además, son idóneas para que el educador modele destrezas de compartir y socializar. En el caso de los maternos, es importante que haya duplicidad de los mismos juguetes, pues estos pequeños están en la etapa egocentrista y no pueden entender la percepción de los demás.

Recomendaciones:

- Esta área debe estar cerca de alguna mesa o que haya espacio suficiente en el piso para que los niños carguen el material hasta el lugar de trabajo.
- Coloque los materiales y juguetes en orden.
- Los anaqueles deben estar rotulados.
- Recuerde que los juguetes deben ser de un tamaño mayor a una pulgada y media de diámetro para evitar que algún niño se lleve una pieza a la boca y ocurra algún accidente.
- Los materiales no pueden ser tóxicos y deben ser higienizados diariamente.

Si no puede tener todas las áreas por falta de espacio, debe asegurarse de que cuente con las siguientes para infantiles y maternos:

- Bienvenida, descanso, alimentación, aseo, gateo (músculos gruesos), juego, juego dramático (sólo en el caso de maternos) y area exterior.

Asegúrese de que el área de juego tenga materiales que promuevan los sentidos. Permita que los niños puedan oler, tocar, observar, manipular y explorar. Mantenga todos los juguetes accesibles y a su nivel. Organice los mismos por complejidad.

Imagínese que trabaja con infantiles. Describa el ambiente adecuado para que los niños estén en acción, interactuando con los juguetes, con los materiales y con los educadores.

Designe esta área para el manejo de objetos pequeños, con la intención de desarrollar destrezas motrices finas, coordinación ojo–mano y conceptos espaciales, entre otros.

Recomendaciones para preescolares y kindergarten:

- Coloque los materiales en orden de complejidad.

- Organícelos por categorías; por ejemplo, los rompecabezas de animales, alimentos, instrumentos, herramientas; asimismo, los carretes gruesos, los finos, los duros y blandos, entre otros materiales.
- Intervenga en el juego del niño. Haga preguntas y observe.
- Estimule a los niños para que jueguen y utilicen sus manos y conocimientos.
- Brinde manipulativos que integran otras áreas curriculares, como lectura o matemáticas. Por ejemplo: cartones para ensartar en forma de letras mayúsculas o minúsculas, cuentos como “Los tres cerditos”, numerales, entre otros.
- Coloque libros de cuentos relacionados con el tema.

Área de Lectura, Escritura, Lenguaje o Biblioteca



Imagen 7.16 Área de lectura, escritura, lenguaje o biblioteca

Esta área, considerada como un área tranquila, está diseñada para trabajar los aspectos del lenguaje: hablar, leer, escuchar y escribir. Debe estar localizada en un lugar que no sea transitado para que no afecte la concentración de los niños y las niñas. Las actividades que se trabajan aquí van dirigidas a la expresión y comunicación.

Puede designar una zona para lectura, o biblioteca, y otra para escritura. Si no tiene mucho espacio, puede integrarlas. Otra alternativa es integrar el área de lectura con una plataforma de dos pisos. Lo importante es que el educador establezca reglas de seguridad con los niños y las niñas al subir las

escaleras que den acceso al área de lectura. Si usa una plataforma de dos pisos, puede tener el área de lectura en la parte alta y utilizar la parte de abajo para el juego dramático. Recuerde que la palabra escrita está inmersa en todo.

En un ambiente preescolar y kindergarten, puede colocar libros informativos en diferentes áreas del salón. Por ejemplo, si está recreando un acuario puede colocar libros informativos sobre los acuarios o los animales del acuario.

Además de lo anterior, tome en cuenta las siguientes recomendaciones para organizar las áreas de preescolares y kindergarten:

- Debe estar ubicada cerca de otras áreas pasivas, o tranquilas, como lo es la de manipulativos.
- Rotule las áreas, tanto con la palabra escrita, como con dibujos; esto ayuda a la organización y al aprendizaje indirecto del proceso de la lectoescritura.
- Revise y supervise el área diariamente.
- Equípela con sillas, mecedoras, cojines, mesa, estante para libros, grabadoras, CDs, entre

otros.

- Divida las áreas por componentes; por ejemplo, ubica la mesa

cerca del anaquel donde coloca todos los materiales y accesorios de escritura (lápices, crayones, marcadores, diversos tipos de papeles, pega, grapadora, estenciles, entre otros); las marionetas cerca de los libros con sus títulos. La grabadora debe estar cerca de los audífonos y la música.

- Coloque una alfombra y almohadas para que los niños se sientan libres de acostarse a leer.
- Ilumine el área con lámparas de pie o colgantes. Esto ayuda a que los niños no esfuercen la vista y hace que sea un lugar tranquilo para la lectura independiente.
- Decore el área y hazla llamativa con cuadros y cortinas.
- Seleccione libros de acuerdo a la etapa de los niños, pero sin limitar su conocimiento
- Promueva la lectura y la escritura en todo el ambiente.
- El adulto debe ser modelo: lea y escriba todos los días.
- Observe y hable con los niños y las niñas.
- Lea todos los días en voz alta.
- Señale las letras, el autor, escritor e ilustrador del cuento.
- Responda a las expresiones verbales y no verbales de los niños.
- Formule preguntas.
- Muestre las ilustraciones.
- Invite a los padres a participar de las actividades.
- Exhiba los trabajos de escritura de la niñez.



Imagen 7.17 Área de lectura, escritura, lenguaje o biblioteca

Área de Música y Movimiento

En esta área, los niños pueden explorar con los ritmos y tonos. Pueden escuchar música, observar libros, bailar y moverse, cantar y tocar instrumentos entre otros. Se considera un área activa, por lo que puede estar cerca de la de bloques.



Imagen 7.18 Área de Música y Movimiento

Además de las recomendaciones anteriores, se especifican las siguientes para preescolares y kindergarten:

- No es necesario tener esta área delimitada. El educador puede organizar la actividad en el cerco, en un espacio preparado o en el exterior.
- Puede cantar o escuchar música, tocar instrumentos y moverse al compás.
- Invente actividades, como imitar o representar algún animal o persona.
- Invente y cree materiales con la niñez para producir sonidos y música. Utilice, por ejemplo, lija, arena, semillas de frijol o arroz.
- Puede tener una diversidad de instrumentos musicales en un anaquel o colocarlos en cajas accesibles a los niños.
- Si los recursos económicos son limitados, puede hacer instrumentos con materiales reciclados.
- Las actividades de movimiento pueden hacerse dentro y fuera del salón.
- Haga rimas, adivinanzas, canciones, cuentos, juegos, canciones al ritmo de la música y movimiento. Nuestra cultura posee riqueza en estos géneros.

Área de Arena y Agua

Esta es una de las áreas que más divierte a los niños porque pueden explorar con uno o más materiales de la naturaleza: arena y agua. Aquí aprenden conceptos de ciencias y matemáticas tales como: lleno, vacío, poco, mucho y conceptos de medidas. También, desarrollan el lenguaje, practican destrezas sociales y perfeccionan la coordinación motriz fina.



Imagen 7.19 Área de Arena y Agua Preescolar

Recomendaciones:

- Si no puede tener el área dentro del salón, la puede ubicar en el área exterior.
 - Debe limitar las cajas: una para agua y la otra para arena. Esto permite que los niños jueguen de forma independiente.
 - Si el área está en el interior, debe colocarla cerca de la de bloques y juego dramático. Dichas áreas tienden a ser activas.
 - Para evitar alguna caída o algún resbalón, debe colocar una alfombra impermeable, que ayude a controlar el agua y la caída de la arena.
 - Los juguetes o materiales deben estar bien cuidados; si están oxidados (debido al agua), deben ser retirados de inmediato.
 - Debe remover el agua diariamente para evitar enfermedades.
 - Invite a los niños y a las niñas a que le ayuden a recoger los materiales.
- Puede extender el juego con otras áreas del currículo.
 - Observe, juegue y supervise a los niños y las niñas mientras juegan.

Área para Cocinar (para niños y niñas más grandes)

Aquí los niños pueden preparar y comer sus propios productos. Las actividades no están diseñadas para enseñar a cocinar, y las recetas no requieren el uso de estufa u horno necesariamente. El propósito es promover conceptos de nutrición, salud, seguridad, lenguaje, matemáticas, ciencias y destrezas de interacción social, motriz fino, toma de decisiones y solución de problemas. No todos los programas cuentan con esta área ya que se necesita un espacio amplio y supervisión continua. Sin embargo, se recomienda hacer actividades de este tipo por lo menos una vez al mes.

No se preocupe si no tiene el espacio, puede organizar las actividades de acuerdo al tema que esté dirigiendo. Arriésguese y verá que los niños disfrutaran de la experiencia. Recuerde que:

- las recetas tienen que ser fáciles de realizar con los niños,
- los alimentos deben ser apropiados y que no sean causa para algún accidente,
- los niños no sean alérgicos a ningún alimento.



Imagen 7.20 Área para Cocinar Preescolar

Área de Carpintería

En esta área, los niños y las niñas pueden disfrutar del ejercicio físico mientras desarrollan conceptos lógicos–matemáticos y representan el mundo a través de sus construcciones. Es un lugar bastante activo y necesita de supervisión constante. Este centro no existe en todos los programas.

Áreas de Ciencia, Estudios Sociales, Matemáticas, e Investigación



Imagen 7.21 Área de Matemáticas en un Salón Preescolar

suma importancia que el educador desarrolle un conocimiento científico en los niños. ¿Cómo? Pues, al realizar actividades (por ejemplo, experimentos), tiene que dar espacio y tiempo para que los niños observen, hagan preguntas dirigidas a la observación y análisis, manipulen, experimenten y solucionen problemas. También debe dirigirlos a que hagan predicciones, conclusiones, entre otros. Las actividades no pueden ser complicadas, e inclusive en la rutina diaria pueden emerger eventos que le lleven a experimentar o analizar lo sucedido.

Recomendaciones:

- Lea historias relacionadas a personas para que los niños y las niñas conozcan de otros niños.
- Observen cómo los animales y plantas crecen y se desarrollan.
- Observen objetos y materiales como semillas, hojas, animales, rocas, agua, entre otros.
- Observen los patrones de movimiento de la Luna, el Sol, las personas y los animales.
- Realice experimentos sencillos; por ejemplo, los estados del agua, mezclar colores, sustancias, entre otros.
- Si no puede tener un espacio definido, intégralos al área de manipulativos. Simplemente

Esta área se puede denominar investigación y puede integrar las ciencias y los estudios sociales. La investigación es parte de la realidad y rutina de la niñez preescolar y kinder. Estos niños y niñas son científicos naturalmente. Las ciencias implican exploración, descubrir, auscultar, observar y encontrar. Según Feeney, Christensen y Moravcik (1996) la ciencia, al igual que el juego, es un proceso activo, dinámico, que involucra expresiones de pensamiento. Es de



Imagen 7.22 Área de Ciencia

organízalos por temas.

- Otra alternativa para ahorrar espacio es integrar el área de ciencia y estudios sociales bajo “área de investigación”. En este caso, es importante que alterne los materiales de cada área de forma balanceada. Puede realizar experimentos, tanto para las ciencias, como para estudios sociales. Por ejemplo, para trabajar el concepto de isla, puedes colocar en una bandeja un pedazo de “foam” con la configuración del archipiélago de una isla y puede colocar agua con colorante vegetal azul para trabajar el concepto de isla. Esta actividad integra fácilmente los conceptos de estudios sociales y las ciencias.

Estudios Sociales



Imagen 7.23 Área de estudios sociales

El propósito de los Estudios Sociales es ayudar a los niños y a las niñas a desarrollar las habilidades y destrezas para que puedan tomar decisiones atinadas, que sean buenos ciudadanos, respeten la diversidad cultural y vivan en armonía en una sociedad democrática.

Recomendaciones:

- Enseñe las reglas del salón y sea modelo.
- Respete a los niños y a las niñas.
- Permita que los niños y las niñas expresen frustraciones y miedos.
- Colabore en el desarrollo de la amistad.
- Enseñe y demuestre a los niños y a las niñas a esperar su turno.
- Acepte y disfrute de estar con los niños.
- Haga discusiones de grupos.
- Lea sobre otros niños y lugares.
- Visite museos, observe películas educativas relacionadas.
- Visite su comunidad y conozcala.

Matemáticas

En cuanto al área de matemáticas, si no tiene mucho espacio puede integrarla con manipulativos. Lo importante es que brinde actividades y materiales para desarrollar el pensamiento lógico-matemático, destrezas de numeración, geometría, entre otros. Para la niñez preescolar y kindergarten, los materiales tienen que ser concretos. Provea muchos objetos, como tapas de envases, botones grandes o muñecos para contar. Una de las destrezas básicas para el desarrollo de las matemáticas es la correspondencia biunívoca (la relación de uno a uno). Esta es de las primeras que se deben trabajar.

Recomendaciones:

- Cante canciones con ritmos relacionados al concepto de número.
- Cuento objetos, tóquelos, clasifíquelos, organícelos en hileras, líneas o columnas. Recuerde que las matemáticas nos rodean. Diariamente, podemos contar los niños presentes, lápices, pinturas, entre otros.
- Prepare y organice gráficas, ya sea con los nombres de los niños y las niñas, género, animales, entre otros.
- Juegue a “Simón dice” (Simón dice que brinques hasta el cinco).
- Observe objetos y describa su forma, tamaño, etc.
- Mida la estatura de los niños y las niñas.
- Provea materiales que integren otras áreas curriculares, como libros numéricos, rompecabezas para contar y agrupar, materiales manipulativos como cartones para entrelazar con los números, entre otros.



Imagen 7.24 Area de matematicas

Área de Computadoras



Figura 7. Área 7.25 de Computadoras

El área de las computadoras es muy innovadora en nuestros tiempos. últimamente, ya la niñez tiene acceso a una en su hogar. No es obligatorio tener un área en los salones. Sin embargo, facilita el aprendizaje para algunos niños y niñas que ya manejan esta tecnología. Además, puede integrarse a todos los temas que el educador esté utilizando.

Recomendaciones:

- Ubique el área en un lugar tranquilo. Puede estar cerca del área de lectura o escritura.
- El lugar debe estar bien iluminado.
- Ubique el equipo en un lugar que no tenga contacto con el agua.
- Verifique que las tomas de corriente sean seguras tanto para el equipo como para el niño.
- Ponga la computadora en una mesa y coloque sillas.
- Seleccione un buen equipo de computadora.
- Seleccione una variedad de programas, o “software”, apropiados al aprendizaje de la niñez.

- Supervise el trabajo de los niños y de las niñas.
- Cuide y proteja el equipo; el mismo es muy costoso.
- El educador debe saber manejar la computadora y los programas.
- Modele y presente el equipo antes que los niños lo utilicen.

El Horario y Las Rutinas Diarias

El horario y las rutinas diarias son elementos esenciales en un currículo (se relacionan con el tiempo y las actividades que se llevan a cabo durante una sesión). Cuando se planifica, se toman en consideración el desarrollo integral de la niñez, sus particularidades y necesidades. Esto permite que sea más agradable y que el día transcurra sin ninguna situación.

Una buena rutina tiene ciertas características:

- Un buen comienzo es amigable. La bienvenida de los niños y las niñas se hace informalmente. El personal habla individualmente con cada familia y niño o niña.
- Se atienden las particularidades físicas de cada niño y niña, como lo es el adiestramiento al baño y la alimentación en intervalos de la rutina diaria. En este aspecto la rutina debe ser flexible.
- La rutina provee un balance entre las actividades físicas (activas y pasivas) y el descanso.
- Las rutinas consideran actividades en grupos grandes o pequeños y tiempo para que los niños y niñas jueguen solos.
- Se consideran actividades en el cual los niños puedan elegir sus propias tareas y actividades dirigidas.
- Las metas del programa consideran las particularidades de los niños individual y grupalmente. Existe un balance entre las actividades del exterior e interior; tiempo para que los niños y los adultos seleccionen las actividades.
- La rutina es flexible según las circunstancias e inclemencias del tiempo.
- La rutina les ofrece seguridad a los niños y a las niñas.
- Una buena rutina termina con una evaluación de las actividades realizadas.

La consistencia es una característica muy importante de las rutinas y el horario. Esto permite que exista una organización en el ambiente preescolar. Igualmente, ayuda a que los niños se sientan seguros, confiados y puedan predecir la secuencia de los eventos del día.

Consejos para una mejor planificación de las rutinas

- Debe destinarse tiempo para las llegadas y las salidas, las comidas y la meriendas, dormir o descansar, las actividades de aseo personal (ir al baño, lavarse las manos, los dientes, etc.), recoger y limpiar, y las transiciones entre una y otra actividad.
- Examine su horario de trabajo con los niños. Considere las posibilidades y limitaciones del

horario de la escuela.

- Visualice el día en bloques grandes en lugar de segmentos pequeños.
- Combine actividades cada vez que pueda; esto le ahorrará tiempo y podrá obtener mayores satisfacciones al integrar formas pertinentes. Por ejemplo, la lectura, canciones, poemas, etc.
- Planifique los centros y las actividades para grupos pequeños; esto le provee mayor posibilidad de contactos personales y oportunidad para realizar observaciones particulares.
- Realice su tiempo de círculo temprano en la mañana. Esto favorece que se ofrezca una visión del tema y las actividades que se podrán realizar en el día. Asimismo, le ayuda a conocer a sus niños y provee la oportunidad de hacer modificaciones a su planificación si es necesario.
- Promueva la oportunidad de socializar entre los niños.
- Al formar los grupos en las áreas, tome en consideración la madurez, la personalidad, los talentos o impedimentos de los niños.

Salud y Seguridad en los Ambientes

Es esencial proveer un ambiente seguro y saludable. Un ambiente de calidad es aquel en el cual se previenen los accidentes, está preparado para cuando ocurren las emergencias y se educa a la niñez sobre las prácticas de salud y seguridad.

Los programas adscritos al Departamento de Salud y Recursos Humanos de los Estados Unidos proponen adoptar una visión abarcadora de la salud para la niñez, las familias y los miembros del personal de cada centro o escuela. NAEYC (1998) al igual que Shapiro, Kaufmann y Messenger (1995), indican que los programas deben incluir políticas para proteger y promover la salud de la niñez. Dichas prácticas de salubridad atenderán: el lavado de las manos, la supervisión de las áreas de juegos (tanto el interior como el exterior), el ofrecimiento de educación y orientación a los padres y las familias, y la discusión de aspectos de salud en los niños preescolares. Se enfatiza lo siguiente:

- Expedientes de salud
- Salud del personal que colabora en el programa
- Procesos de emergencia
- Procesos de higiene (tales como: lavado de manos, desinfección de materiales, higiene del personal, cambio de pañales, aprendizaje del uso de baño, etc.)
- Administración de medicamentos
- Abuso y negligencia infantil
- Preparación de alimentos

Los educadores tienen que proteger la salud de los niños. Este personal y los padres comparten esta responsabilidad. Quienes trabajen directamente con los niños, mantendrán un ambiente limpio y seguro, así como también evitarán riesgos, observarán diariamente las conductas de los niños y los problemas de salud para informar a la persona indicada, administrarán medicamentos de acuerdo a las políticas del programa y reglamentaciones (solamente a aquella persona que está capacitada y licenciada para

hacerlo) y proveerán educación en salud a la niñez en las rutinas diarias. También informarán a las agencias pertinentes cualquier indicio de abuso y negligencia infantil.

Feeney, Christensen y Moravcik (1996) coinciden con lo antes expuesto y añaden que un buen programa para la niñez debe ser física y psicológicamente seguro. Puesto que un ambiente preescolar cuenta con una serie de equipos y materiales, el educador tiene que supervisar a los niños en todo momento. Es su responsabilidad minimizar los peligros potenciales que puedan ocurrir.

Pólizas de Salud

Todo programa que sirve a la niñez preescolar debe regirse por una serie de políticas, procesos o reglamentos que aseguren el bienestar de estos. Dichos reglamentos son necesarios para mantener la seguridad, la salud y la nutrición de todos los niños. Estas reglas deben ser revisadas y atemperadas según las últimas investigaciones y recomendaciones de los especialistas, más deben responder al programa.

Consejos para escribir las políticas

- Se escribe lo específico y en detalle.
- Se señala quién, qué, cuándo, dónde, por qué y cómo.
- Se asegura que la responsabilidad está claramente definida.
- Debe ser escrita por un comité compuesto por padres, personal y especialistas del área.
- Se organizan las políticas por tópicos o temas.
- Se asegura que todo el personal conozca las políticas.
- Responsabilidad del personal

Las pólizas protegen y promueven la salud de la niñez. Mediante estos reglamentos, se asegura que el ambiente es saludable y que cuenta con prácticas de prevención. Por tanto, es responsabilidad del director, los educadores, los padres y los niños conocer la importancia de las mismas. Es imperativo que el educador las conozca para que las ejecute eficientemente en el ambiente de trabajo.

Temas que Deben Incluir las Pólizas de Salud

Expedientes de los niños y de las niñas

- Examen físico
- Resultados de crecimiento
- Documento de inmunización al día
- Prueba de tuberculina
- Modo de comunicarse con su médico primario
- Proceso de confidencialidad y distribución de información

- Expedientes del educador

Requisitos de solicitud de empleo (antecedentes penales, examen de salud, entre otros)

- Políticas de exclusión
- Plan de sustitución
- Vacaciones, enfermedad
- Políticas disciplinarias
- Certificado o licencia de primeros auxilios y CPR
- Certificado de y Hacienda
- Política sobre no fumar en las áreas de trabajo
- Listas de cotejo para verificar si hay peligro en el ambiente
- Procesos para ofrecer primeros auxilios
- Procedimientos para excursiones\

Evacuación

- Proceso visual de la ruta de evacuación
- Listado de los teléfonos de emergencia de los padres y el personal
- Procesos de evacuación, incluyendo las consideraciones especiales con los infantes y maternos que no caminan
- Responsabilidades del personal
- Récord mensual de los simulacros

Manejo de enfermedades transmisibles

- Métodos para evaluar síntomas, incluyendo precauciones especiales tales como problemas respiratorios, intestinales, etc.
- Procesos para el cuidado del niño que desarrolla los síntomas en el centro
- Criterios para la exclusión de los niños
- Criterios de seguridad para el niño que se integra nuevamente al ambiente

Procesos para el control de infecciones

- Lavado de manos
- Desinfectantes
- Higiene personal
- Cambio de pañales y uso del baño
- Eliminación de basura

Procesos para administrar medicamentos

- Autorización de los padres para la administración de medicamentos
- Almacenamiento
- Récord de administración de medicamentos
- Comunicación con los padres

Abuso y maltrato

- Procesos para reportar el maltrato y negligencia de los niños
- Procesos para reconocer los signos de maltrato
- Documentación de observación y registro anecdótico
- Proceso de comunicación con los padres

Transportación

- Procesos para la seguridad en el vehículo escolar
- Procesos de seguridad para las excursiones
- Procesos para las llegadas y salidas, incluyendo la escolta de los niños
- Procesos de adiestramiento del chofer

Preparación y manejo de alimentos

- Procesos para realizar historiales de nutrición a los niños
- Procesos para la higienización de los utensilios
- Procesos para el manejo de alimentos
- Almacenamiento de alimentos

Salud dental

- Procesos para la limpieza del cepillado de dientes en el ambiente escolar
- Almacenamiento de los cepillos dentales
- Procesos de primeros auxilios dentales

Todos los programas que trabajen para la niñez temprana deben tener un reglamento en el cual se esboce todos los procesos y protocolos a seguir ante cualquier situación. Las familias deben tener conocimiento en torno a estos.

Colaborando con los Padres en la Comunidad de Aprendizaje

Es de gran importancia que tanto los padres como los educadores compartan el conocimiento que tienen

de los niños para que ambos puedan entender el contexto de desarrollo y aprendizaje. Las relaciones recíprocas entre el educador y los padres se deben dar con mutuo respeto, cooperación y compartiendo responsabilidades y metas.

En la niñez temprana, la colaboración de los padres es imprescindible. Para mantenerlos como colaboradores en la comunidad, es necesaria la comunicación frecuente. Es saludable que participen en las decisiones del cuidado y educación de su niño, observando y compartiendo ideas.



Imagen 7.26 Colaborando con los padres en la comunidad de Aprendizaje

Una manera de lograr que los padres participen de los procesos educativos es por medio de la planificación y evaluación de su niño. El educador tiene, a su vez, la responsabilidad de educar a los padres sobre el desarrollo y el aprendizaje de sus hijos. Existen diversas maneras de comunicarse entre ellos y así tener una respuesta efectiva: llamadas telefónicas, cartas, reuniones, correos electrónicos, diálogo en las mañanas o tardes, tablón de edictos, boletines, entre otros. Algunas actividades que puedes realizar con los padres para que se integren a tu comunidad de aprendizaje son:

- Invitar a los padres a observar a su niño en su juego activo durante la rutina;
- Crear un banco de recursos con las profesiones de los padres;
- Coordinar con los padres para que preparen recetas con los niños;
- Leer los libros favoritos;
- Organizar un día de juegos integrando actividades para los

padres;

- Llevar a cabo actividades culturales, ferias científicas;
- Establecer un club de libros y la mochila viajera.

Lo esencial es mantener una comunicación efectiva y constante con los padres y darles la experiencia de participar y formar parte de la comunidad de aprendizaje de su hijo.

Fuentes de Información y Licencias de este Capítulo

Fuentes de Información

- Mendoza, Mari Lourdes; Rosado, Isamar y Lebrón, Yanitza. Alcanza. Fundación Ángel Ramos. Modulo 2: Comunidad de Aprendizaje: Ambientes para Explorar, Crear y Vivir. Descargado el 17 de Febrero del 2019. Open Resource.
- Patron, Robert. Aprendizaje basado en el cerebro. Posted on 2/14/2013. retrieved on 8/17/2019.
- Salas Silva, Raúl (2003) ¿La educación necesita realmente de la neurociencia? Estudios

Pedagógicos, N° 29, 2003, pp. 155-171, 2003. doi: 10.4067/S0718

- California Department of Social Services, Community Care Licensing, Title 22 for Child Care Centers. Retrieved on 8/17/2019. Public Domain
- Bredekamp, Sue and Copple, Carol. Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children From Birth Through Age 8. NAEYC, Third Edition

Media Attributions

- ERS is licensed under a Public Domain license
- Familia Asiatica-Americana © Sharon McCutcheon is licensed under a CC0 (Creative Commons Zero) license
- Preschool centers is licensed under a CC BY-ND (Attribution NoDerivatives) license
- Area de Descanso en el Salón de Infantes is licensed under a CC BY (Attribution) license
- Área de Alimentación para Infantes is licensed under a CC BY-NC-SA (Attribution NonCommercial ShareAlike) license
- Área de Aseo Personal © Kaplan Early learning is licensed under a Public Domain license
- Patio de un Centro Preescolar is licensed under a CC BY-SA (Attribution ShareAlike) license
- Infant Crawling © Peakpx is licensed under a CC0 (Creative Commons Zero) license
- Area de Juego © Alcanza is licensed under a CC BY-NC-SA (Attribution NonCommercial ShareAlike) license
- Area de Lectura para Infantes © Unknown is licensed under a Public Domain license
- Area de Bloques © Desconocido is licensed under a CC BY (Attribution) license
- Area de Bloques Preescolar © Unknown is licensed under a CC BY-NC-SA (Attribution NonCommercial ShareAlike) license
- Infante Juego Dramatico © Unknown is licensed under a CC BY-SA (Attribution ShareAlike) license
- Área de Juego Dramático Preescolar © Unknown is licensed under a CC BY-NC-ND (Attribution NonCommercial NoDerivatives) license
- Area de Arte © Alcanza is licensed under a CC BY-NC-SA (Attribution NonCommercial ShareAlike) license
- Área de lectura, escritura, lenguaje o biblioteca © Alcanza is licensed under a CC BY-NC-SA (Attribution NonCommercial ShareAlike) license
- Área de lectura, escritura, lenguaje o biblioteca 2 © Alcanza is licensed under a CC BY-NC-SA (Attribution NonCommercial ShareAlike) license
- Área de musica y movimiento © Alcanza is licensed under a CC BY-NC-SA (Attribution

NonCommercial ShareAlike) license

- Area de Arena y Agua Preescolar © Alcanza is licensed under a CC BY-NC-SA (Attribution NonCommercial ShareAlike) license
- Area para Cocinar Preescolar © Alcanza is licensed under a CC BY-NC-SA (Attribution NonCommercial ShareAlike) license
- Area de matematicas © Unknown is licensed under a CC BY-NC-SA (Attribution NonCommercial ShareAlike) license
- Área de Ciencia © unknown is licensed under a CC BY-NC-ND (Attribution NonCommercial NoDerivatives) license
- Area de estudios sociales © Alcanza is licensed under a CC BY-NC-SA (Attribution NonCommercial ShareAlike) license
- Area de matematicas © Alcanza is licensed under a CC BY-NC-SA (Attribution NonCommercial ShareAlike) license
- Área de Computadoras is licensed under a CC BY-SA (Attribution ShareAlike) license
- Colaborando con los padres en la comunidad de Aprendizaje © Alcanza is licensed under a CC BY-NC-SA (Attribution NonCommercial ShareAlike) license



8.

Observando y Asesorando el Desarrollo Socio-Emocional

Irma Gonzalez Cuadros

Introducción

El dominio de Desarrollo Socio Emocional (SED) evalúa las habilidades en desarrollo de los niños y niñas para entender e interactuar con los demás y establecer relaciones positivas de crianza con adultos y sus compañeros de clase. Las áreas de conocimiento o habilidades en esta área incluyen la identidad de uno mismo en relación con otros, la comprensión social y emocional, las relaciones y las interacciones sociales con adultos familiares, las relaciones y las interacciones con compañeros de clase y el juego simbólico y juego de dramático (DRDP 2015)



Imagen 8.1 Niña Sonriendo

Todo aprendizaje tiene una base emocional.

-Platón.

Observando la Autoestima



Imagen 8.2 La formación de la autoestima es un proceso continuo, pero una vez que ha tomado forma, es difícil de cambiar.

Desde el momento del nacimiento, los seres humanos nos involucramos en el proceso de llegar a hacer nosotros mismos. *El niño se desarrolla continuamente en una persona completa con temperamento, personalidad, y un sistema de valores –con una composición física, cognitiva, de lenguaje, social, emocional, y creativa que es única para sí mismo. Es un proceso acumulativo que le toma casi toda la vida para completar, pero sus etapas tempranas son quizás las más importantes, porque establecen el patrón de todo lo que sucederá después.* De acuerdo a Baumeister, Bushman, Campbell, Krueger, y Vohs (2004), “Se cree enormemente que hay una conexión muy fuerte entre la autoestima del niño o niña y su éxito escolar.”

Entre los aspectos más importantes del crecimiento del niño o niña está la del *desarrollo de su autoconcepto: Su sentido acerca de sí mismo que incluye tanto la imagen que él tiene de sí mismo (una foto de como se ve el mismo mismo), y su autoestima (el sentir cuánto vale).* Aunque estos términos se usan indistintamente, se refieren a diferentes aspectos de sí mismo. La autoimagen de una persona es su imagen o foto interior que incluye como se mira a sí mismo, su género, su etnicidad, su lugar en la

familia, y sus habilidades. El niño o niña adquiere esta imagen al ir creciendo y al irse mirando a sí mismo como una persona individual. La autoimagen no es prejuiciosa, pero es descriptiva.

Del otro lado la autoestima es una evaluación emocional de estos aspectos: el sentimiento del niño o niña acerca de cómo se ve, de su género, de su lugar en la familia, y de sus habilidades. Necesita sentir que es capaz, que es importante, exitoso, y valioso. Adquiere este sentido de valorarse a sí mismo a través de sus interacciones con otras personas que están cerca de él, así como de su juicio sobre cómo se ve a sí mismo y de lo que es capaz de ser.

La formación de la autoestima es un proceso continuo, pero una vez que ha tomado forma, es difícil de cambiar conforme el niño va creciendo. Cuando el niño o niña recibe información acerca de cómo lo tratan otros y de sus experiencias de éxito o fracaso, busca estos datos para confirmar lo que siente sobre sí mismo.

Por ejemplo, si un niño o niña se siente bien acerca de sí mismo por la forma como lo tratan en su familia, entonces también va a mirar que el hecho de que su maestro lo trate bien es una confirmación de lo que él ya sabe. Entonces actuará en base a estos sentimientos en el salón sintiéndose feliz y cooperando y esto ayudará a otros alrededor de él a que lo traten bien.

Las ocho escalas en la lista de verificación de la autoestima muestran un progreso en las etapas que muchos niños toman cuando se separan de sus padres o de sus cuidadores primarios y que a veces hacen difícil la transición al preescolar. Es importante que un maestro determine en donde se encuentra cada niño en este progreso para asistirlo a desarrollar un sentido de identidad fuerte y positiva.

1. Se Separa de su Cuidador Primario sin Dificultad



Imagen 8.3 Una niña dice adiós sin dificultad

Apego Inicial

Muchos estudios de niños y niñas pequeños están de acuerdo de que un ingrediente principal en el desarrollo exitoso es un apego inicial fuerte con su cuidador primario, generalmente la madre. Muchos

psicólogos, de hecho, se refieren al apego como el evento básico en el desarrollo emocional de una persona: “La primera fuente de seguridad de un niño o niña, de autoestima, de autocontrol, y de habilidades sociales.” Parece ser entonces una gran contradicción, sugerir que para que el desarrollo exitoso continúe, los niños deben aprender al mismo tiempo a separarse de sus padres o cuidadores primarios. Si este es el caso, esa separación debe de ocurrir primero en el hogar, no solamente con el niño o niña, pero también con los padres, que deben darle libertad al niño y animarlo hacer independiente de ellos.

El apego ocurre durante los primeros dos años de vida como resultado de muchas interacciones entre infantes y sus padres. La primera separación del niño y de su madre, es la separación física que ocurre al nacer. Algunos psicólogos creen que de ahí en adelante la persona en desarrollo va a tratar de conectarse con otro ser humano para desarrollar un concepto de perfección y sintonía con otro ser humano.

Este es el comienzo de una relación de apego inicial fuerte que el infante y su cuidador primario necesitan para que la separación que se dé posteriormente sea exitosa. Para que ese apego lo lleve a sentirse seguro y a confiar. La falta de apego con frecuencia interfiere con la habilidad del niño o niña para confiar en sus relaciones futuras. La falta de éxito en la infancia es frecuentemente causada por un rompimiento en sus primeras relaciones de apego (Seagull 1978).

Separación Inicial

La separación inicial entre el infante y su madre o con su cuidador primario, comienza cuando primero reconoce que él es otra persona diferente a su madre. Este concepto se desarrolla en los primeros seis meses de vida cuando el bebé reconoce que hay una diferencia entre él y la persona que lo cuida –y después entre él y otros a su alrededor. Entre esta etapa, sus primeras memorias –visuales en naturaleza– están ocurriendo. Algunos psicólogos se refieren a esto como el “*nacimiento psicológico*” del bebé (Haplan, 1978). Este es el primer reflejo de su auto-identidad. Hacia el fin del primer año, cuando el infante aprende a moverse gateando y dando sus primeros pasos, surge un patrón interesante de interacciones con su cuidador primario. El infante usa a su cuidador como una base de donde a partir de esa persona, explora el medio ambiente. Se mueve un poquito y luego regresa, se mueve más lejos y regresa, se mueve otra vez, y entonces solo mira hacia atrás, haciendo contacto visual para que lo animen a seguir explorando. Los maestros también notan este patrón de contacto visual entre el niño o niña y sus padres durante la etapa inicial en la etapa preescolar (Gottschall 1989).

Durante la última mitad del primer año (o a veces antes) del niño o niña, surge la ansiedad de separación: el infante protesta fuertemente llorando o colgándose de su cuidador cuando éste intenta marcharse. Este patrón de incomodidad también se presenta cuando aparece un extraño, lo que hace obvio que el bebé reconoce la diferencia entre su cuidador y otras personas. Entonces la autoestima se desarrolla cuando el niño o niña pequeño inicia sus aventuras buscando independencia y regresando al adulto, colgándose y empujándolo, sosteniéndolo y dejándolo ir. Pero lo más fuerte que se dé el apego inicial, lo más seguro que se sentirá el niño cada vez que se le deje ir.

El niño pequeño aprende lo que es por la forma en que otras personas le responden (cómo es que otros parecen ser afectados por su comportamiento). Se espera que esta respuesta sea preferentemente positiva, para que en la etapa en que entre al cuidado infantil, preescolar o a Head Start se sienta bien acerca de sí mismo.

Separación Escolar

No importa que tan bien se siente el niño sobre sí mismo, la separación inicial de su padre, cuando va a la escuela, es frecuentemente difícil. A los 3 años de edad, el sentido de sí mismo todavía no está fuertemente desarrollado. Aunque el niño ya tenga su identidad en el hogar, la escuela es un medio ambiente extraño. La separación de los padres o de su cuidador primario con frecuencia lo hacen sentir infeliz, abandonado, aislado, y descuidado. Ellos pueden estar asustados o enojados con frecuencia. Para complicar más las cosas, el adulto puede experimentar también la ansiedad de separación, y puede caer en no dejar ir al niño, y el niño percibe esto.

Cada niño maneja la situación en forma propia, un niño puede estar acostumbrado a que lo lleven a la casa de una cuidadora encantadora y puede tomar este nuevo ambiente como un gran logro. Otro puede colgarse de su mamá y gritar mientras la mamá se va. El niño que está acostumbrado a jugar con otros puede fácilmente unirse al grupo y empezar a construir en el área de bloques. El niño más tímido necesitará que la maestra se le acerque rápidamente para acompañarlo. Un niño que está llorando puede dejar de hacerlo una vez que su padre se ha ido.

2. Mantiene una Relación de Apego Seguro con su Cuidador Primario/Maestro



8.4 Apego Seguro

Los niños y niñas que ya han formado un apego seguro con sus padres o con los adultos que les cuidan generalmente tienen pocos problemas desarrollando una relación segura con sus maestros y maestras. Estos niños y niñas tienden a confiar en sus maestros y en sí mismos. Tienden a entrar en relaciones cooperativas con sus maestros en donde el maestro guía y apoya y los niños y niñas siguen las peticiones del maestro. Ellos confían que el maestro los va a ayudar cuando necesiten y los va a proteger del peligro si es necesario.

Los maestros y maestras por otro lado, esperan y deben darle la bienvenida al apego que los niños y las niñas les demuestran. Ellos necesitan estar allí para los niños en las situaciones buenas y malas, para darles apoyo y oportunidades de establecer amistades, para saber lo que les gusta o les disgusta, para darles un ambiente estimulante donde los niños puedan hacer actividades emocionantes, y para darles a los niños y a las niñas opciones y el tiempo suficiente para completar sus proyectos. Necesitan demostrar una actitud donde dejen saberles a los niños que son importantes y que están interesados en las cosas que ellos dicen y hacen.

Lucas (2007-2008) dice que la pasión para trabajar con los niños y las niñas le ayuda al maestro no solamente a estar allí, pero a estar completamente disponible para los niños a niveles emocionales, cognitivos, y físicos. Para que haya una involucración apropiada con un niño o niña, el maestro debe saber acerca del desarrollo de cada niño. Esto implica una observación con propósito. Los niños y niñas necesitan que sus maestros y maestras los entiendan, que sepan cómo observarlos, y que los conozcan por quien ellos son, por lo que ellos batallan, y lo que ellos necesitan.

Como observador de niños y niñas, ¿Cómo sabrá usted si ellos han desarrollado una relación segura con su maestro? El comportamiento hacia el maestro o maestra es la mejor indicación. Algunos de esos comportamientos pueden incluir: pedirle al maestro o maestra que le ayude a resolver un problema, aceptar ayuda o apoyo del maestro, permitirse ser reconfortado por el maestro cuando siente estrés, mostrar afecto hacia su maestro, querer estar cerca del maestro, poner atención y escuchar al maestro, cumplir con lo que el maestro pide, y participar en las conversaciones y actividades con el maestro.

Niños con Apego Inseguro

Los niños y niñas con apego inseguro hacia sus padres o cuidadores primarios con frecuencia se miran a sí mismos sin valor. Con frecuencia este sentimiento los acompaña al salón de clases y les afecta en sus relaciones con los maestros y miembros del personal. Ellos pueden sentir que no confían en ningún adulto para satisfacer sus necesidades, entonces sus relaciones en el salón se construyen con desconfianza. Pueden demostrar poco interés en participar en actividades o con otros niños o niñas. Algunos pueden tener un comportamiento disruptivo, que interfiere con otros niños y llaman la atención en forma inapropiada. Ellos esperan ser regañados o castigados, y si esto no sucede, ellos pueden actuar en una forma más disruptiva. ¿Qué es lo que usted debe podría hacer entonces para ayudar a este niño o niña a construir una relación de apego con usted? Howes and Ritchie (2002) creen que “los niños [y niñas] que entran a salones de clases con apego inseguro desde su hogar pueden ser ayudados a desarrollar un apego seguro si el maestro actúa primero como un organizador más que como un compañero.” Además usted puede permanecer físicamente cerca del niño o niña, proveer atención individualizada positiva, e involucrarse en actividades junto con el niño o niña.

3. Completa sus Tareas Exitosamente



Imagen 8.5 Completa sus Tareas Exitosamente y los Expresa con Orgullo

Usted también está ayudándole al niño o niña a construir una relación nueva y segura enseñándole que él es un ser humano competente, y que puede tener éxito en muchas cosas. Quizás el niño o niña tiene poca confianza en ser exitoso. Una vez que usted sepa lo que le interesa, tráigale algunos libros que le gustarán relacionados con esos temas. Preséntele un proyecto de arte sencillo que él pueda completar. Pídale que recolecte algunos objetos de la naturaleza y colóquelos en el área de ciencia, ayúdelo a escribir su nombre con tantas letras como pueda y entonces trace las letras con resistol cristalino para que vierta diamantina sobre las letras. Entonces él podrá ver quién es él: Grande, fuerte, ¡y hermoso!

Observe cuáles niños y niñas son exitosos en las actividades de arte, ciencia o matemáticas que usted ha preparado. Observe quienes usan sus habilidades de autoayuda. El éxito es un ingrediente muy importante de autoestima. Aún un pequeño paso que indique éxito debe ser reconocido. Ellen and Moratz (2007) creen que dar “recompensa descriptiva” aun para el esfuerzo más pequeño de los niños y niñas les ayuda a alcanzar habilidades más complejas –y a sentirse bien acerca de sí mismos.

Algunos niños y niñas tienen miedo de comenzar algo, de terminar los proyectos solos. También observe a los niños y niñas que entran a un área de actividad, que comienzan una actividad, pero que se van antes de terminarla. A veces lo que los niños necesitan es un primer paso. Siéntese a un lado del niño o niña que le dice que no puede terminar un rompecabezas, y ayúdele usted colocando una pieza. Pídale que trate de nuevo. Dele apoyo verbal positivo mientras trabaja, pero evite ayudarlo de nuevo. Cuando haya terminado reconozca su logro con recompensa descriptiva y tomando una foto del rompecabezas.

4. Es Capaz de Elegir Actividades por sí mismo

Otro de los indicadores observables de los sentimientos de un niño o niña acerca de sí mismo en su salón

es su disposición de escoger la actividad en la que quiere participar. Una vez que se sienta cómodo para alejarse de usted, el niño o niña necesitará explorar el nuevo ambiente y tratar de usar los materiales y hacer actividades por sí mismo. Algunos niños y niñas tienen una autoestima lo suficientemente fuerte para ir inmediatamente a las áreas de actividades en cuanto entran al salón. Otros buscan la compañía del adulto como base para explorar, yendo a un área y regresando a la persona, así como lo hicieron en su primera separación del cuidador primario cuando eran infantes. Algunos usan al maestro o maestra como su base.

Su meta para los niños y niñas que no participan independientemente en actividades será ayudarlos a desarrollar un sentido de seguridad con usted y en el salón. Una vez que se sientan seguros, ellos pueden tomar el siguiente paso en el desarrollo de su auto estima involucrándose en actividades en el salón por su propia cuenta. Es una tentación para los maestros ayudarles a los niños y a las niñas a tomar decisiones, y para ellos aceptarlas. Ellos también le van a pedir ayuda. Ellos están acostumbrados a que los adultos les digan lo que deben hacer. Usted debe resistir la tentación. Invítelos a descubrir por ellos mismos, y después apóyelos en su exploración. Es más fácil para usted tomar decisiones por ellos, pero así ellos pierden la oportunidad para tomar el siguiente paso en el desarrollo de su autoestima. Deles esa oportunidad.

5. Intenta Jugar con Otros Niños y Niñas



8.6 Intenta Jugar con Otros Niños

Aunque este indicador en particular parece relacionarse con la socialización del niño o la niña más que con el desarrollo emocional, actualmente es un indicador de los dos. Buscar a otros niños y niñas para jugar es una parte del progreso para desarrollar una autoestima, así como un paso en la secuencia de su socialización.

Cuando el niño preescolar se va separando de sus padres en el salón de educación temprana, y cuando se separa de la maestra o del maestro para elegir actividades por su cuenta, el siguiente paso en el desarrollo de su autoestima debe involucrar el juntarse a jugar con otros niños y niñas. Aunque con

frecuencia todavía no se junta con otros, al menos no inmediatamente. Dependiendo de sus experiencias con amigos anteriores –o de la falta de amigos – él puede preferir jugar solo al principio. En otras palabras, otros niños o niñas no reemplazan al cuidador primario del niño en lo que respecta al apego. Cuando finalmente los niños buscan a otros niños y niñas para jugar, esto es tomado como un indicador de alta autoestima.

Los niños y las niñas parecen reconocer que otros niños son como ellos; eso quiere decir que ellos también dependen de los maestros y de las maestras. Desde su perspectiva centrada en sí mismos, los niños y las niñas pueden ver a sus compañeros compitiendo por la atención de los maestros, por los materiales, y por las actividades. A través de la socialización, ellos encontrarán formas de compartir y tomar turnos con los materiales, con las personas y de llevarse bien con los otros niños en el salón.

Por el tiempo en el que el niño o niña pequeño ha entrado a su clase, en la mayoría de los casos habrá tenido contacto con amigos. Sus interacciones, sin embargo, no son iguales como las que tiene con adultos. Los niños y las niñas miran al adulto como su base de apego. Ellos miran a sus amigos como un reflejo de ellos mismos.

Los niños y niñas que necesitan ayuda para desarrollar su sentido de seguridad dentro de ellos mismos pueden no buscar a otros niños y niñas para jugar al principio. Puede que usted necesite ayudarlos a progresar. No espere que el éxito suceda de la noche a la mañana en esta área en particular. Algunos niños y niñas no están listos por muchos días o semanas para hacer contacto con sus compañeros. Como se dijo antes, usted necesitará usar aceptación y paciencia cuando un niño lentamente vaya avanzando.

6. Participa en Variados Roles en el Juego Dramático



Imagen 8.7 Participa en variados Roles en el Juego Dramático

Una vez que un niño o niña haya empezado a jugar con otros en su salón, usted necesita reconocer otro indicador en el desarrollo de su autoestima. ¿Es capaz de aceptar y jugar un papel en situaciones dramáticas? ¿Puede pretender ser el padre o hermano de un bebé en el área de la casita? ¿Es una enfermera o doctora famosa actuando como líder en el área de vestirse? Cuando un niño o niña juega un papel con confianza en el área dramática, está presentando pruebas observables de que su autoestima ha madurado.

Para jugar a llevar a cabo un rol en el área dramática, los niños y las niñas necesitan tener la habilidad de mirar las cosas desde un punto de vista diferente al suyo. En otras palabras, su perspectiva no debe ser egocéntrica. Algunos niños y niñas se tapan los ojos y piensan que usted no puede verlos porque ellos no pueden verlo a usted: esto es algo altamente egocéntrico. En algún momento, entre los 3 y 4 años, los niños y las niñas parecen separarse de sí mismos y pretender ser alguien diferente.

No está claro si esta habilidad es o aparenta ser más fuerte en algunos niños debido a las oportunidades y la práctica en el hogar, o si algunos niños instintivamente o temperamentalmente tienen más imaginación. No importa que sea lo que causa este comportamiento, pero le indica al observador de ese niño que éste ha alcanzado una etapa mayor en el desarrollo de su auto concepto. La habilidad del niño para jugar un rol diferente al de sí mismo dice una serie de cosas al observador, incluyendo: Que el niño o niña puede distinguir la realidad de la fantasía, que puede simbolizar cosas, que puede mirar las cosas

desde el punto de vista de otra persona y que tiene una autoestima suficientemente alta que le permite dejar de ser el mismo para convertirse en otra persona.

Hasta que todos esos cuatro puntos son verdaderos para un niño o niña pequeño, el será capaz de jugar roles en situaciones de juego dramático. Cuando pueda hacer esto, entonces podrá explorar en una nueva forma. Puede tratar nuevos roles. Puede dominar situaciones.

7. Hace Valer sus Derechos



Imagen 8.8 Hace Valer sus Derechos

Para que los niños y las niñas preescolares hagan respetar sus derechos en el salón, ellos necesitan haber desarrollado una autoestima lo suficientemente alta para creer en sí mismos como personas y con un punto de vista que otras personas puedan valorar. Hasta este punto en el desarrollo de su autoestima, ellos deben haber sido capaces de separarse de sus padres, de desarrollar una relación de apego seguro con su maestro, de completar varias tareas exitosamente, de escoger actividades por sí mismo, de buscar a otros niños con quien jugar, y de tratar de pretender roles en forma confidente en situaciones de juego dramático porque ellos ya pueden ver las cosas desde el punto de vista de otras personas. Ahora los niños y las niñas están progresando más al desarrollar sus propios puntos de vista acerca de lo que ellos sienten que vale la pena para que otros niños consideren.

¿Cuáles son algunos de esos derechos en el salón en los que un niño o niña con esa autoconfianza podría

insistir? Uno de ellos es *el derecho de posesión*. Si el niño está jugando con una pieza de equipo, él debe de continuar jugando con esa pieza al menos que exista una regla previa para tomar turnos. Muchas diferencias infantiles suceden por juguetes o materiales debido a la perspectiva egocéntrica del niño. El desarrollo de respeto mutuo entre los 3 y 4 años es difícil porque muchos de ellos no tienen la habilidad de entender el punto de vista de otro. El niño que siente que tiene el derecho de defender lo que tiene con frecuencia no va querer entregarlo.

El derecho de escoger su participación es otro derecho personal que con frecuencia se establece en los salones de educación temprana. Si un niño decide o no participar en una actividad, usted y los otros niños necesitan honrar esa decisión. Use frases de aliento más que frases que lo obliguen si usted siente que el niño debe ser incluido.

Completar proyectos en forma de independiente a su propia manera es un derecho que los niños y las niñas con autoconfianza defenderán. Si un niño está pintando, jugando con plastilina, construyendo, o vistiendo a un muñeco por su propia cuenta, debe serle permitido hacerlo tanto como no interfiera con los demás. De la misma manera, no debe permitírseles a otros interferir con su proyecto. El niño con alta autoestima continuará en su propia forma, dejando a un lado o rechazando los intentos que otros le quieran imponer.

Proteger su propiedad es otro derecho que los niños y niñas con autoconfianza insistirán. Los juguetes o juegos que ellos hayan traído de casa serán con frecuencia el punto de enfoque de un conflicto. Usted necesita proveer un lugar privado como un estante para que cada niño guarde sus pertenencias. Las construcciones de bloques son importantes para los niños que los construyeron. El niño que insiste en guardar su construcción puede querer hacer un letrero para informarle a otros: “por favor deje aquí mi proyecto de construcción, Mario.”

Los niños y las niñas pueden abogar por sus propios derechos de diferentes maneras. Ellos pueden prevenir físicamente a otro niño de hacerle algo o pueden causar que el niño haga algo. Ellos pueden usar palabras para dejarle saber a otro niño su punto. Ellos pueden decírselo a la maestra. Algunas de sus acciones pueden no ser aceptables en un salón lleno de niños. Usar el poder o agredir no es apropiado. Usted debe ayudar a estos niños a encontrar formas más aceptables de abogar por sus derechos.

Cuando usted observe a sus niños y niñas en este indicador, observe a los que no permiten a otro niño apresurarse a tomar cambios o a los que no comparten un juguete o toman turnos. También, identifique a los niños que siempre acepten las demandas de otros. Ellos también pueden necesitar su apoyo para fortalecer su auto estima.

Diferencias Culturales al Abogar por Derechos Personales

Mientras que las culturas de occidente consideran el hecho de que un niño abogue por sus derechos como un indicador de autoestima, las culturas orientales hacen un énfasis mayor en mantener relaciones armoniosas (Markus y Kitayama, 1991). Los padres de familias chinas les enseñan a sus niños a auto restringirse y a controlar sus emociones. Los niños pueden muy bien acceder a las demandas de otros porque eso es lo que se les ha enseñado. Ellos consideran que sus niños son competentes si son tímidos, quietos, y callados, mientras que los maestros norteamericanos pueden ver a estos niños con baja autoestima. Las madres de Puerto Rico se enfocan en el respeto a otros, y las madres en la cultura tradicional Navajo les enseñan a los niños a permanecer a distancia y a observar más que a tomar

iniciativa en su juego. Muchas culturas como la africana, Latinoamericana, y de Europa del sur educan a sus niños a respetar a otros más que a obtener lo que ellos tienen.

Si usted encuentra en su salón a niños y niñas que carecen de decisión y que son de otra cultura, usted necesita buscar otros indicadores de autoestima, incluyendo el respeto a otros y siendo sensibles a los puntos de vista de otros.

8. Muestra Entusiasmo Cuando Logra Hacer Cosas Por Sí Mismo.



Imagen 8.9 Muestra Entusiasmo Cuando Logra Hacer Cosas Por Sí Mismo

El gran objetivo del autoconcepto es, en el análisis final, una batalla por la autonomía. Si los niños y niñas pequeños son exitosos en esta tarea, ellos serán capaces y estarán dispuestos a comportarse independientemente en muchas formas. Los estudiantes más exitosos son los que quieren y pueden hacer las cosas por sí mismos. Lograr este nivel de habilidad le permitirá pedir su independencia de los adultos que le rodean.

¿Cuáles son algunas de las actividades que puede observar que estos niños lleven a cabo en forma independiente dentro del salón? Aquí está una lista parcial:

Vestirse y desvestirse; tratar de abrocharse sus zapatos; usar su propio estante para almacenar sus cosas personales; usar el baño por sí mismo; lavarse la cara y las manos por si mismo; cepillarse los dientes por sí mismo; ayudar a colocar la mesa para comer; servirse la leche en su vaso por sí mismo; servirse su propia comida; ayudar a pasar los cubiertos para comer; limpiar su espacio después de comer; usar la computadora; pintar con brochas; mezclar la pintura; sacar los juguetes; guardar los juguetes; regresar los bloques al estante; vestir muñecos; usar el martillo; cortar con tijeras; cortar con cuchillo; mezclar la plastilina; usar el equipo para escalar; hacer rompecabezas y usar una grabadora.

La capacidad de los niños y niñas de 3, 4 y 5 años para llevar a cabo estas actividades depende de su autoestima. La práctica que ellos tengan en su casa, o en algún otro lugar, y la atención o la falta de aliento que ellos reciban de los adultos que los rodean tiene mucha influencia.

Observando, Registrando e Interpretando la Autoestima

La autoestima fue seleccionada como el primer tema de esta lista de verificación de desarrollo infantil porque es la primera área de desarrollo de un niño en la que un maestro o maestra debe preocuparse cuando tiene a un niño o niña nuevo en su salón. Aquí está un ejemplo de cómo un maestro usó esta lista de verificación.

Elaborando un Registro Continuo y Transfiriendo la Información a la Lista de Verificación:

Para usar la lista de verificación en la forma más eficiente, muchos observadores prefieren hacer un registro continuo del niño que están observando. Después, ellos transfieren la observación que han recopilado checando los indicadores en la lista de verificación que ellos observaron que el niño hizo y registrando la evidencia de los registros continuos en los espacios provistos. Esto combina lo mejor de ambos métodos de observación: las ventajas de estructura abierta y de la riqueza descriptiva del registro continuo, con el enfoque en una secuencia particular de comportamientos enlistados en la lista de verificación de desarrollo infantil.

Ejemplo de un Registro Continuo de una Observación de Desarrollo Socio-Emocional

Aquí está un *registro continuo* hecho para una niña de tres años de edad en octubre 22.

La mamá de Celia la trae al salón.

Celia se agarra fuertemente de su mano. Comienza a llorar.

La madre le dice: “Vamos Celia, a ti te gusta este lugar. Se una niña buena. Te miro después.”

La madre se va. C. se queda a la entrada del salón llorando.

Cuando la maestra se acerca a Celia, la mira y le toma la mano.

La Mtra. lleva a C. con unas niñas en la esquina de muñecas y dice algo.

C. menea su cabeza y dice “no.”

Cuando la Mtra. se va C. comienza a seguir a la Mtra. alrededor.

La Mtra. sienta a C. en una mesa pequeña con una caja de crayolas en medio y papel blanco enfrente de 2 sillas.

C. finalmente agarra 2 crayolas y comienza a colorear en el papel.

Bertha se acerca y se sienta en la mesa.

Bertha saca una crayola de la caja y comienza a colorear en el papel.

Al principio no hablan.

B. le pregunta a C. “¿puedo usar el anaranjado?” Está en la mesa.

C. dice “no” y cubre la crayola con su mano.

B. le agarra la mano, toma la crayola con la otra mano y se la mete a la boca.

C. dice, “eso no es justo,” y llama a la Mtra.

Cuando la Mtra. Viene, C. dice: “ella se comió mi crayola anaranjada y ya no puedo terminar mi calabaza anaranjada.”

La Mtra. habla con B. “las personas no deben comer crayolas.”

La Mtra. Se distrae con otro niño y se va del área.

C. se levanta y se va al área de libros y agarra uno.

C. carga un libro alrededor del salón, mirando cuidadosamente lo que pasa a su alrededor, pero sin participar.

C. le susurra a Bruno, “Becky pintó ayer y también va a pintar hoy, ¡Mira!» y le señala el caballete.

Bruno no responde, C. le reniega a la Mtra. “¡Quiero pintar!”

La Mtra, le dice que ella puede pintar cuando Becky termine.

El observador entonces toma su registro y completa la sección de autoestima de la lista de verificación. Cuando el observador lea el capítulo sobre autoestima debe poner atención especial a los indicadores que no marcó. El observador aprenderá de su lectura que una niña de 3 años como Sheila no está lo suficiente segura para dejar ir a su madre fácilmente cuando viene las primeras veces a la escuela. El observante entonces nota que ella busca asirse de la maestra, de la misma forma en que lo hacen otros niños de 3 años. Pero ella no juega con otros niños. Porque Sheila ha estado en la escuela un mes, y todavía tiene dificultad haciendo esta transición, ella puede necesitar ayuda especial para superarla.

Evidencia

Es importante registrar la evidencia brevemente, sin juicios de lo que usted observa. Si usted está observando y registrando en la lista de verificación, estas declaraciones pueden ser descripciones breves de las acciones y el lenguaje que usted oye y observa. Si usted está transfiriendo información de un registro continuo, registre esa evidencia. Si usted no tuvo la oportunidad de observar al niño en un indicador en particular, coloque una “N” en lugar de una marca √ a un lado. Si el niño tiene la oportunidad de demostrar lo que el indicador pide, pero no lo hace, deje el indicador en blanco, pero escriba una explicación.

Observe la lista de verificación de desarrollo infantil en la siguiente página. El primer paso al interpretar la información que usted ha recopilado, es leerla cuidadosamente en el registro continuo y especialmente en la lista de verificación, para ver si puede hacer algunas inferencias acerca del niño. Una inferencia es una declaración o interpretación considerada verdadera, es tentativa, porque está fundamentada en información objetiva que se cree verdadera. En otras palabras, es una posible explicación derivada del comportamiento que usted ha presenciado.

Conclusiones

El paso final en su interpretación de la información recopilada sobre los niños es hacer las conclusiones que usted pueda. Una conclusión en este caso es un juicio razonable basado en inferencias válidas que provienen de las evidencias de observaciones. Usted no puede hacer juicios al menos que usted

tenga suficiente evidencia, Para hacer conclusiones, un observador debe tener una gran cantidad de información acerca de un niño.

Lista de Verificación de Desarrollo Infantil del Desarrollo Socio-Emocional

Lista de Verificación de Desarrollo Infantil

Nombre: Celia Edad: 3 años Observador(a) Consuelo R.
 Programa: Head Start Fechas: 10/22

Direcciones:

Coloque una **X** en las cosas que usted mira que el niño hace regularmente. Coloque una **N** para las cosas que usted no tiene oportunidad de observar. Todas las demás áreas deben ser dejadas en blanco. Si usted deja muchas secciones en blanco entonces explique por qué en la sección de comentarios.

Indicador	Evidencia	Fechas
Se separa de su cuidador primario sin dificultad.	Se aferra a la mano de su mamá y llora.	10/22
Mantiene una relación de apego seguro con su cuidador primario.	Se aferra a la maestra cuando su mamá se va.	10/22
Completa sus tareas exitosamente.	Comienza a colorear, pero deja de hacerlo cuando se acerca Bertha.	10/22
Es capaz de elegir actividades por sí mismo.	La maestra la coloca en la mesa de arte.	10/22
Intenta jugar con otros niños.	No, no lo hace.	10/22
Participa en variados roles en el juego dramático		
Hace valer sus derechos	Trata de evitar que Bertha tome la crayola.	10/22
Muestra entusiasmo cuando logra hacer cosas por sí mismo.	Observa a otros, pero no juega con ellos.	10/22

Inferencias

Incidente	Falsa Inferencia	Valida Inferencia
Celia no le presta a Bertha la crayola anaranjada	Celia no sabe cómo compartir	Celia no había terminado de usar la crayola
C. le susurra a Bruno, "Bertha pintó ayer y también va a pintar hoy	A Celia le gusta decir rumores de otros niños.	Celia estuvo alerta a lo que Bertha hizo cuando pintó ayer y hoy.

Estrategia para Ayudar a Celia

Para crear este plan para Celia, lo cual es el último paso en el proceso de planear para un niño individual, debemos basarnos en la información interpretada. Debe fijarse en la lista de verificación de desarrollo infantil para encontrar al menos tres áreas de fortaleza: Aunque su lista no está cerca de estar completa todavía, se pueden identificar esas áreas:

1. Aboga por sus derechos
2. Habla en frases completas
3. Disfruta y demuestra habilidades de arte

Estas tres áreas de fortaleza de Celia pueden ser registradas en la receta de aprendizaje de Celia. *Hacer un asesoramiento confiable de un niño no debe basarse en una sola observación.* Usted debe tener tanta información como sea posible, recopilada en diferentes días, actividades, y puntos de vista como sea posible.

Las tres áreas en que Celia necesita fortalecimiento se pueden deducir de la observación en los indicadores que no fueron marcados:

1. Necesita separarse de su madre con más facilidad
2. Necesita elegir actividades por su propia cuenta
3. Necesita jugar con otros niños

Finalmente, la receta de aprendizaje debe tener ideas específicas para ayudar a Celia a mejorar partiendo de sus fortalezas:

Actividades para Ayudar a Celia

1. Ayudarla a iniciar actividades cuando llegue. Celia y Bertha pueden limpiar la jaula del conejo y alimentarlo
2. Celia puede grabar su voz y entonces decirle a Bertha cómo hacerlo
3. Celia y Bertha pueden pintar un cartón grande para la clase para hacer una “Nave espacial” donde otros pudieran participar.

Fuentes de Información y Licencias para este Capítulo

Fuentes de Información

California Department of Education. Recurso en Espanol para el DRDP (2015). Sacramento 2015. Retrieved on 7/20/2019. (Open Resource)

California Department of Education. Fundamentos del Aprendizaje Preescolar de California Volumen 1-Desarrollo Socioemocional. Retrieved on 7/20/2019. (Open Resource)

Media Attributions

- Desarrollo Socio-Emocional Portada © Senjuti Kundu is licensed under a CC BY (Attribution) license
- Autoestima Positiva © PICNOI is licensed under a CC0 (Creative Commons Zero) license
- Ada Waving Goodbye © Chad Orlikowski is licensed under a CC BY-NC-ND (Attribution NonCommercial NoDerivatives) license
- Apego seguro © En Familia AEP is licensed under a CC BY-NC-SA (Attribution NonCommercial ShareAlike) license
- Proud Kid © pmgimg.com is licensed under a CC BY-NC (Attribution NonCommercial) license
- Preschool Playground © The Learning Connection Preschool Philippines is licensed under a CC BY-SA (Attribution ShareAlike) license
- Pretend Play © Growing in Pre K is licensed under a CC BY-NC-ND (Attribution NonCommercial NoDerivatives) license
- Two Children and Ball © National Institutes of Health is licensed under a Public Domain license
- Enthusiastic Child © Unknown Author is licensed under a CC BY-SA (Attribution ShareAlike) license

9.

Observando y Asesorando el Desarrollo de Emociones en los Niños Pequeños

Irma Gonzalez Cuadros

Introducción



Imagen 9.1 Helen Keller

«Las mejores y más maravillosas cosas en el mundo no pueden ser vistas o tocadas. Deben sentirse con el corazón.» Helen Keller

El desarrollo emocional del niño o niña preescolar es algo diferente al de los otros aspectos del desarrollo. Aunque el crecimiento emocional sucede simultáneamente con el desarrollo físico, de lenguaje, social, cognitivo y creativo, y es interdependiente de ellos, pareciera como si los pequeños no se estuvieran desarrollando. Parecen repetir las mismas secuencias de reacciones emocionales una y otra vez –a través de su vida. Sin embargo, no es la emoción en sí misma la que se repite, sino las respuestas a estas. Como nos dice LeDoux (1996), “una emoción es una experiencia subjetiva, una invasión apasionada de consciencia de un sentimiento.”



Imagen 9.2 Desarrollo Emocional – Actividades en el Patio

Es la respuesta a ese sentimiento lo que puede cambiar en el niño o la niña a través del tiempo debido a su madurez, al medio ambiente, a las reacciones de otros a su alrededor, o del apoyo que recibe de usted.

El desarrollo emocional tiene bases físicas y cognitivas para su desarrollo, pero una vez que las habilidades humanas básicas están en su lugar, las emociones son más situacionales. Si estamos de acuerdo en que las emociones son reacciones particulares a estímulos específicos, entonces aceptamos que esas reacciones no deben cambiar mucho en el sentido de desarrollo sobre el periodo de vida de una persona. Muchos de nosotros nos sonrojamos cuando nos enojamos y lloramos cuando estamos tristes como infantes y como adultos. En otras palabras, en la mayor parte de las situaciones –los estímulos- más que nuestro nivel de desarrollo parece gobernar nuestras respuestas emocionales.

En la actualidad, el desarrollo emocional es más complejo. Mientras que el desarrollo físico y cognitivo parecen estar basados en características genéticas que los niños heredan además del medio ambiente en el que ellos se crían, Izard (1977, 1991) dice que las emociones

tienen tres dimensiones internamente interactivas:

1. La experiencia consciente de un sentimiento o emoción
2. El proceso en el sistema nervioso y el cerebro.
3. La expresión de patrones o reacciones expresivas observables.

Obviamente porque el cerebro y el sistema nervioso son físicos, pueden exhibir características heredadas. Pero, ¿Pueden las emociones mismas ser heredadas y después ser desarrolladas a través de la maduración y el medio ambiente que le rodea justo como sucede con la habilidad de pensar? Sí. Las investigaciones sobre el cerebro nos dejan claro que “la maduración del cerebro influencia mucho lo que los niños son emocionalmente capaces a diferentes edades” (Hyson, 2004). Los investigadores del desarrollo también reconocen que ciertas respuestas emocionales parecen ser universales: La ansiedad de separación, por ejemplo, ocurre cerca del tiempo y por las mismas razones en los infantes y niños pequeños alrededor del mundo. Similarmente, otros tipos de emociones parecen desencadenar la respuesta humana de pelear o huir en los seres humanos en donde quiera.



Imagen 9.3 . El hemisferio izquierdo del cerebro es más responsable de las emociones positivas

Los psicólogos del desarrollo que estudian las respuestas universales hablan en términos de las funciones de las emociones (por ejemplo, cómo es que ayudan a las especies humanas a adaptarse y sobrevivir). Estos científicos notan que ciertas emociones que desencadenan las emociones necesarias para la sobrevivencia en los infantes, han sobrevivido en su uso cuando ocurren en niños pequeños y en adultos, el estrés agudo que sufren los infantes se expresa en lágrimas y en gritos cuando la madre se va del centro preescolar, por ejemplo. Aunque esta emoción básica parece servir para ayudar a preservar las especies, las emociones más intensas sirven a propósitos sociales, y sus respuestas apropiadas deben ser aprendidas en un contexto social.

Entonces necesitamos enfocarnos en la respuesta –no en la emoción misma- cuando hablamos de desarrollo emocional en niños preescolares. Y lo que más nos preocupa no es el desarrollo, pero el control de la respuesta del niño –su regulación. En las áreas de desarrollo físico y mental, queremos que el niño crezca, madure, y expanda sus habilidades al máximo. Con el desarrollo emocional, queremos que el niño aprenda respuestas emocionales apropiadas, y que especialmente controle las respuestas negativas.

Las investigaciones acerca del cerebro nos han dado más claves acerca del control emocional. Por ejemplo, el hemisferio derecho del cerebro es más responsable de procesar las emociones negativas, las emociones intensas, y la creatividad. El hemisferio izquierdo es más responsable de las emociones positivas, del desarrollo del lenguaje, y del interés en nuevas experiencias y objetos, (Gallagher, 2005). Porque el hemisferio derecho experimenta más crecimiento durante los primeros tres años de vida, es importante que los maestros educadores de la niñez temprana trabajen de cerca con los niños pequeños, ayudándolos a aprender a regular las emociones negativas. Esa regulación es difícil para muchos niños sin la ayuda de un adulto. Gallagher nos dice que “cuando los niños pequeños se estresan y tienen dificultad regulando su propio comportamiento, los cuidadores primarios deben ayudar a minimizar el estrés y proveer confort.”

Entonces este capítulo estudia las respuestas emocionales observables de los niños y niñas pequeños en ocho áreas emocionales: estrés, enojo, miedo, tristeza, sorpresa, interés, afecto y dicha. A cada discusión siguen sugerencias para ayudar al niño mejorar su comportamiento si la respuesta particular no está demostrada. Cada indicador en la lista de verificación se refiere a una emoción. Debe ser notado, sin embargo, que el orden en que los indicadores están enlistados no es en secuencia del desarrollo, porque la secuencia no parece ser un factor importante en el desarrollo emocional.

Muchos psicólogos reconocen de 10 – 12 indicadores básicos de emociones. Estos son enlistados algunas veces como interés-emociones, disfrutar-dicha, afecto-amor, sorpresa-desconcierto, estrés-angustia, enojo-ira, disgusto-repulsión, irrespeto-desaprovecho, miedo-terror, pena/timidez-humillación, tristeza-luto, y culpa-remordimiento (Izard, 1977, 1991). Las respuestas emocionales de los preescolares parecen estar involucradas principalmente con las siguientes ocho emociones:

- Estrés
- Enojo
- Miedo
- Tristeza
- Sorpresa
- Interés
- Afecto
- Dicha

Para ayudar a los niños y a las niñas a desarrollarse emocionalmente, el maestro preescolar debe preocuparse por promover respuestas positivas y enseñar el manejo de respuestas inapropiadas. Aunque las técnicas para lograr este control pueden depender de la emoción y la situación, las siguientes 5 estrategias pueden ser usadas para ayudar a la mayoría de los niños a manejar sus reacciones inapropiadas.

Ayudando a los Niños a Manejar las Reacciones Emocionales

1. Remueva o reduzca la causa de la emoción.
2. Reduzca la respuesta negativa del niño permitiéndole “sacarla” a través del llanto, de hablar, o de transferir los sentimientos en acciones no destructivas.
3. Ofrezca apoyo, confort, e ideas para autocontrolarse.
4. Modele usted un comportamiento controlado.
5. De a los niños la oportunidad de hablar acerca de los sentimientos negativos en forma apropiada.

Una vez que un niño o niña puede hablar, puede comenzar a tomar cuidado de sus emociones. Puede decir lo que ha pasado o como se siente. Este es el primer paso hacia el auto manejo de sus emociones. Pero muchos niños no poseen lo que Deerwester (2007) llama “literatura emocional,” esto es, las palabras apropiadas para expresar cómo se siente. Dice que “Nosotros podemos enseñar a los niños como identificar sus propios sentimientos mirando caritas y el lenguaje corporal de otros, así como a escoger formas de expresarse emocionalmente -cargado de perspectivas.” Ellos necesitan construir un “vocabulario emocional.” Con palabras como, feliz, triste, enojado, sorprendido, decepcionado, emocionado, renegón, celoso, y muchas más. Estas son palabras nuevas para muchos niños de 3-4 y 5 años. Puede que las hayan escuchado, pero usted como maestro puede comenzar con juegos de palabras, palabras en canciones, palabras de libros, palabras en títeres, y animales rellenos de palabras. En el momento en que todo está tranquilo, usted y ellos pueden actuar estos sentimientos, uno a la vez.

La Expresión de Emociones Intensas en la Etapa de la Niñez Temprana

Angustia

Los niños y niñas que no pueden manejar sus emociones durante tiempos estresantes están exhibiendo una emoción conocida como destres. En su extremo más bajo, la angustia puede resultar de incomodidad física causada por dolor, temperatura extremosa, o ruido; en su extremo más alto, la angustia puede tomar la forma de angustia o depresión debido a la pérdida. Una causa básica de destres a través de la vida es la separación física o psicológica, especialmente de una persona amada. Los niños que se perciben a sí mismos como abandonados por un adulto, aun cuando este no sea el caso, experimentan las mismas emociones que un niño que ha sido realmente abandonado. Los niños también sienten destres cuando pasan cosas negativas en la casa, especialmente abuso y negligencia.

Investigaciones en el cerebro nos dicen que el cuerpo produce químicos llamados hormonas que regulan las funciones del cuerpo y las reacciones al medio ambiente. Una de esas hormonas es el cortisol, que se segrega en respuesta al estrés y que ayuda al cuerpo a responder a las situaciones de reto. Aun los estresantes diarios como el experimentar hambre, o escuchar un fuerte ruido, puede causar aumentos en los niveles de cortisol. Pero como Gallagher (2005) dice, “muchos niveles elevados de cortisol sobre un periodo de tiempo prolongado, llevan a la pérdida de memoria y a problemas con auto regulación.

El estrés intenso y frecuente puede dañar las habilidades como el recordar y dañar las habilidades para controlar las emociones o el comportamiento negativo.” Entonces es importante para los maestros de programas preescolares crear un ambiente tranquilizante donde los niños se puedan sentir valorados, seguirlos y puedan aprender a regular las emociones producidas por el estrés.

Los niños y las niñas expresan destres a través del llanto, renegando o mostrando una cara triste. Algunas veces se aferran a un adulto. Los niños en destres pueden sentirse incómodos, decepcionados o rechazados. Porque la angustia no es la emoción negativa más severa en los niños, los adultos no la toman seriamente. Deberían hacerlo. La angustia es la indicación de que no todo está bien con un niño. Las fallas en reducir la angustia o sus causas a través del tiempo tienden a romper la confianza del niño hacia los adultos. Además, pueden aprender a llegar a ser antipáticos hacia otros que muestran destres porque esa es la forma como ellos han sido tratados.

¿Cuáles son las causas principales de destres en los niños y las niñas en edad preescolar? Para muchos pequeños, la separación de su madre o de su cuidador primario es el estresor principal. La incomodidad física o el dolor, el rechazo de sus compañeros, el acoso, la insatisfacción en sus logros, y la falta de habilidades son otras causas de destres. Una situación estresante en la familia, como el nacimiento de un nuevo bebé, una muerte, una hospitalización, moverse, un divorcio, también pueden acarrear un comportamiento en el salón para el niño que está perturbado con esos cambios.

El Papel del Maestro

¿Cómo puede usted ayudar? Su papel principal en el desarrollo emocional de los niños y de las niñas es el de ayudarles a ellos a superar o a regular sus sentimientos. Usted no debe ser el instrumento controlador de esos sentimientos, pero debe ayudarlos a buscar una forma de controlar esos sentimientos que están experimentando. Con frecuencia, los adultos tienen la tentación de controlar una situación

emocional. Los niños pequeños, de hecho, le buscan para que les ayude a resolver los problemas que con frecuencia les abruma. Usted no les hace un favor a los niños si usted resuelve por ellos. Su papel debe ser el de facilitar, y no el de controlar.

De otra manera, sin usted, los niños no podrían manejar la situación en forma mejor si usted no estuviera allí mientras la situación ocurre de nuevo. Al igual que con otros aspectos del desarrollo, su meta principal para estos niños debe ser la de ayudarles a lograr habilidades emocionales –en otras palabras– autocontrol emocional.

Aunque una situación en particular determine su respuesta, con frecuencia la angustia requiere que usted primeramente conforte al niño. El niño está molesto e incómodo, puede estar renegando o llorando. Usted puede demostrarle que se preocupa de él expresándole palabras que lo reconforten y a través de acciones como agarrarlo de la mano o abrazarlo.

Pedirle a un niño o una niña que deje de llorar en el momento, generalmente no es la forma apropiada de ayudarlo a superar sus emociones. Sacar su sentimiento a través de lágrimas es después de todo, la forma de trabajar en ese sentimiento. El niño podría pensar que usted no lo acepta si le insiste en que deje de llorar. Es posible que el niño deje de llorar por sí mismo cuando él escuche palabras reconfortantes de usted, o cuando sienta que lo toca. Recientes estudios han encontrado que el llorar tiene un valor terapéutico no solo psicológico, pero también físico. Las toxinas químicas que se forman durante el momento de estrés se desechan mediante las lágrimas. Aún la presión sanguínea, el pulso, y la temperatura parecen disminuir a través del llanto (Frey y Langseth, 1985).

Bowling y Rogers (2001) se preguntaron ¿A dónde van los sentimientos cuando estos paran? Ellos nos dicen lo que todos los maestros saben, “los sentimientos surgen en forma de patadas, golpeando, gritando, o se almacenan dentro del niño y se aferra a una cobija o a succionar su dedo pulgar.” Ellos dicen que la mejor forma de ayudar a un niño a sacar esos sentimientos y a sanar emocionalmente es el darle una atención completa, totalmente enfocada, uno a uno, Durante este tiempo especial, la maestra puede interactuar con el niño usando una o más de las siguientes estrategias:

- Dele confort
- Permítale llorar
- Redirija su atención
- Ayude al niño a usar palabras

En relación a superar la angustia, para que no vuelva a ocurrir, esto probablemente no es posible y definitivamente no es apropiado. la angustia puede ser aliviada y quizás hasta cierto grado controlada, pero no completamente superada

Tampoco queremos que sea así. la angustia es un síntoma necesario que nos señala que algo no está del todo bien con la persona. En su salón, usted debe tener la esperanza de poder ayudar a aliviarlo, pero no a prevenirlo. Si usted es exitoso, el niño se permitirá ser confortado o redirigido, pero si su sentido de identidad no está desarrollado, puede que ni siquiera le permita hacerlo. ¿Qué puede hacer para ayudar a este niño?

Algunas ideas que le pueden ayudar son:

- Abrácelo y mézalo.
- Deje que el niño abrace un juguete
- Use materiales con propiedades calmantes
- Pídale al niño que le platique a un títere
- Léale un libro sobre esos sentimientos

Enojo

El enojo es la emoción que más preocupa, no solamente en el salón, pero también en la sociedad, quizás porque conlleva el potencial de dañar. Estamos más preocupados de que las personas aprendan a controlar el enojo. Entonces comenzamos a enseñar que es lo que deben hacer –o en su lugar, qué es lo que no deben de hacer– en forma exacta. Generalmente no tenemos mucho éxito. Como siempre, existe un enfoque positivo para controlar el enojo para que los niños no se agredan a sí mismos o a otros compañeros.

Primero necesitamos mirar a la emoción misma para entender lo que es, que la causa, y a qué propósito sirve. El enojo es la emoción que resulta cuando estamos física o psicológicamente restringidos de hacer algo, frustrados en nuestros intentos, interrumpidos, personalmente insultados, o forzados a hacer algo en contra de nuestra voluntad. Nos sentimos heridos, decepcionados, e irritados. Nuestros músculos se tensan, nuestros dientes se tensan, nuestros ojos escudriñan. En el nivel de enojo más alto, sentimos una furia que amenaza en estallar de una forma explosiva. En el otro extremo sentimos hostilidad, una clase de enojo frío.

Con el enojo viene una sensación de poder físico y un mayor consuelo que con cualquier otra emoción negativa (Izard, 1977). El cuerpo, de hecho, desencadena sus recursos en respuesta a contraatacar la causa del enojo. En humanos primitivos, el enojo movilizaba la energía corporal rápidamente y esto era muy importante para la sobrevivencia. En los humanos modernos, el enojo sigue apareciendo, pero su propósito principal ha desaparecido.

Entonces aquí estamos listos para cambiar este apresuramiento de energía física en contra del “enemigo.” ¿Qué podríamos hacer con ella? Esta energía necesita de alguna manera ser descargada o de alguna manera desvanecida, ya que de otra manera se volvería en contra de nosotros. El enojo reprimido ha sido implicado como una de las causas de enfermedades de la piel, úlceras, migrañas, hipertensión, y otros desórdenes psicológicos.

La mayoría de los padres les enseñan a sus hijos desde el inicio a no demostrar el enojo. Cuando los niños permiten que sus sentimientos de enojo comiencen a reflejarse en sus rostros, los niños sienten el descontento de sus padres. Muchos niños entonces aprenden pronto a maquillar o a ocultar el enojo, Otros sacan el enojo en un acto de agresión. Ninguna respuesta es satisfactoria, aun así, muchos de nosotros cargamos con estas respuestas a través de nuestra vida. Por el contrario, necesitamos un enfoque positivo que les enseñe a los niños desde el principio lo que ellos deben hacer (expresión) más que lo que ellos no deben hacer (represión). El enojo definitivamente necesita un desahogo, pero los niños y los adultos necesitan que “salga el vapor” sin dañarse.

Uno de los métodos más satisfactorios usados por muchos maestros preescolares les enseña a los niños a

verbalizar sus sentimientos tal y como lo hacían durante situaciones estresantes. El verbalizar no se trata de gritar o de insultar poniendo sobrenombres, pero más bien expresar en palabras lo que lo que siente y que es lo que le está causando el enojo. Este enfoque tiene al menos dos ventajas: le proporciona al niño una forma aceptable para sacar sus sentimientos de frustración, y pone al niño en control. Ellos –no los adultos- manejan la situación. Y el resolver los problemas por si mismos fortalece su autoestima.

Sentimientos fuertes como el enojo abruman y asustan a los niños. Un método para aprender el control interno y no ser controlado externamente les ayuda a los niños en el futuro cuando los adultos no están presentes.

La emoción que se experimenta con el enojo llama por acción. Pero si los niños aprenden a hablar en lugar de pegar, ellos no se quedarán con culpa o remordimiento por haber hecho algo inaceptable.

Expresar el enojo en palabras no es fácil al principio. No sale naturalmente en los niños y niñas pequeños, ya que su comunicación es limitada. Parece ser más difícil todavía para niño que se encuentra en medio de una situación emocionalmente difícil, y se le hace más fácil pegar, o gritar o llorar. Los niños de 3-4 y 5 años pueden aprender las respuestas para decir cómo se sienten usando palabras.

Señales en el Manejo de la Agresión

- Puede ser calmado en situaciones difíciles o peligrosas
- Sobrepassa sentimientos de tristeza en forma apropiada.
- Maneja situaciones de sorpresa con control.

Interacciona con Adultos

Es el creciente desarrollo de la habilidad de responder a los adultos e interactuar con ellos. El desarrollo de relaciones estrechas con ciertos adultos que proporcionan cariño de manera consistente.

Alrededor de los ocho meses de vida, los niños participan con propósito en las interacciones recíprocas y tratan de influir en la conducta de los demás. Los niños pueden sentir al mismo tiempo interés y cautela hacia adultos que no les son familiares. (7 meses; Lamb, Bornstein y Teti 2002, 340) (8 meses; Meisels y otros 2003, 16). También, a esta edad, los niños buscan una relación especial con un (o unos) adulto(s) conocidos al iniciar interacciones y procurar la cercanía, especialmente si siente malestar. (6 a 9 meses; Marvin y Britner 1999, 52).

Alrededor de los 18 meses de edad, es posible que los niños y las niñas participen en rutinas y juegos que impliquen interacciones recíprocas complejas y que sigan la mirada del maestro de cuidado infantil hacia un objeto o persona. Es posible que los niños se acerquen o miren al maestro de cuidado infantil cuando se sientan inseguros cerca de algo o alguien. (18 meses; Meisels y otros 2003, 33). Otro aspecto a esta edad,



Imagen 9.4 Desarrollo de relaciones estrechas con adultos consistentes

es la de que los niños se sienten seguros explorando su entorno en presencia de adultos importantes con quienes han desarrollado una relación a lo largo de un periodo prolongado. Cuando sienten malestar, los niños buscan estar físicamente cerca de estos adultos. (6 a 1 meses; Marvin y Britner 1999, 52; Bowlby 1983).

En promedio, a los 36 meses de edad, los niños y las niñas interactúan con los adultos para resolver problemas o comunicarse acerca de sus experiencias o ideas. (Departamento de Educación de California 2005, 6; Marvin y Britner 1999, 60). Otro aspecto típico a esta edad es de que, al explorar el ambiente, de vez en cuando los niños tratan de reconectar, de distintas maneras, con los adultos con quienes han desarrollado una relación especial: por medio del contacto visual, de las expresiones visuales, de los sentimientos compartidos o de las conversaciones acerca de los sentimientos, las actividades compartidas o los planes. Cuando sienten malestar, es posible que los niños sigan buscando estar físicamente cerca de estos adultos. (Para los 36 meses; Marvin y Britner 1999, 57)

Hacia los 48 meses, los niños interactúan cómodamente con adultos conocidos en juegos o la solución de problemas, hacen preguntas o comunican sobre sus experiencias, cooperan con indicaciones, o demuestran habilidades al adulto familiar, en particular, en entornos conocidos.

Hacia los 60 meses, Los niños y las niñas toman una iniciativa cada vez mayor en la interacción con adultos conocidos a través de la conversación, sugiriendo una actividad compartida o pidiendo asistencia del adulto y ayuda de inmediato.

Interacciona y se Relaciona con Otros Niños

El creciente desarrollo de la habilidad para responder a otros niños y niñas e interactuar con ellos. El desarrollo de relaciones con ciertos niños mediante interacciones a lo largo de un periodo de tiempo conocidos en el grupo y generalmente participan en los mismos tipos de juegos de intercambio recíproco cuando interactúan con estos niños. (12 a 18 meses; Mueller y Lucas 1975).

Hacia los ocho meses de edad, los niños y las niñas muestran interés en otros niños, ya sean conocidos o desconocidos. Es posible que el niño se quede mirando a otro niño, explorando con la vista su rostro y su cuerpo, y que responda a sus hermanos y a otros niños. (8 meses; Meisels y otros 2003).

Alrededor de los 18 meses de edad, los niños y las niñas participan en interacciones recíprocas sencillas con otros niños durante periodos cortos. (Meisels y otros 2003, 35). Los niños prefieren interactuar con uno o dos niños que les son conocidos en el grupo y generalmente participan en los mismos tipos de juegos de intercambio recíproco cuando interactúan con estos niños. (12 a 18 meses; Mueller y Lucas 1975).

Alrededor de los 36 meses de edad, los niños y las niñas participan en juegos sencillos de cooperación con otros niños. (36 meses; Meisels y otros 2003, 70), y han establecido amistades con un número pequeño de niños del grupo y participan en juegos más complejos con ellos que con otros niños.

Hacia los 48 meses, los niños y las niñas interactúan de manera más cómoda con uno o dos compañeros de juegos, aunque la sociabilidad es aún básica. Los niños a veces comparten materiales y se comunican juntos, en ocasiones, trabajan de manera cooperativa en un objetivo o proyecto mutuo, en particular con el apoyo del adulto. Los niños juegan de manera imaginativa, en roles complementarios (como padres

e hijos) en juego imaginario, pero sin mucha planificación o en un cuento muy desarrollado. Los niños buscan la ayuda del adulto cuando tienen conflicto con otro niño. Los desacuerdos entre sus iguales (aquellos sobre compartir juguetes) pueden intensificarse a agresión física, aunque no tan de inmediato cuando suceden con niños de edades menores.

Hacia los 60 meses, los niños y las niñas inician y participan en actividades más complejas, cooperativas en pares. Esto puede incluir trabajar juntos en grupos para lograr un objetivo compartido o comunicar sobre cómo compartir materiales para que todos puedan usarlos. Los niños desarrollan narrativas de juego simbólicos más largas y más complejas que incluyen un guión compartido, coordinación de papeles seleccionados por el niño y corrección mutua dentro de esos roles cuando juegan.

Los niños y las niñas pueden sugerir estrategias simples de resolución de conflicto, así como también responder a sugerencias de adultos para resolver disputas entre sus iguales. Los niños pueden burlar o molestar a otro niño y no golpearlo y también pueden tomar represalias cuando se les provoca.

Se Identifica a sí Mismo en Relación con los Demás

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

Alrededor de los ocho meses de edad, los niños y las niñas muestran tener un conocimiento claro de ser una persona aparte, separada de los demás y de tener conexiones con otras personas. Los niños identifican a los demás como seres distintos que a su vez están conectados a ellos. (Fogel 2001, 347).

Hacia los 18 meses de edad, los niños y las niñas muestran un conocimiento de sus propias características y se expresan como individuos con pensamientos y sentimientos propios. Los niños también muestran tener expectativas de la conducta, las respuestas y las características de otras personas basándose en experiencias previas con ellas.

Alrededor de los 36 meses de edad, los niños y las niñas identifican sus sentimientos, necesidades e intereses y se identifican a sí mismos y a otros como miembros de uno o más grupos haciendo referencia a categorías. (24 a 36 meses; Fogel 2001, 415; 18 a 30 meses).

Reconoce sus Habilidades

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

Alrededor de los ocho meses de vida, los niños y las niñas entienden que son capaces de hacer que sucedan las cosas.

Hacia los 18 meses, los niños experimentan con maneras distintas de conseguir que sucedan las cosas, perseverando en hacer las cosas aun cuando se les dificulte, y muestran satisfacción con lo que logran hacer. (McCarty, Clifton y Collard 1999).

Alrededor de los 36 meses de edad, los niños demuestran comprender sus propias habilidades y pueden referirse a esas habilidades al describirse a sí mismos.

Expresa sus Emociones

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

Típicamente, alrededor de los ocho meses de edad, los niños y las niñas expresan una gama de emociones primarias, tales como agrado, malestar, alegría, tristeza, interés, sorpresa, disgusto, enojo y miedo. (Lamb, Bornstein y Teti 2002, 341).

Alrededor de los 18 meses de edad, los niños y las niñas expresan emociones con claridad e intención y comienzan a expresar algunas emociones complejas, como el orgullo.

Hacia los 36 meses de edad, los niños y las niñas expresan emociones complejas acerca de sí mismos, tales como el orgullo, la pena, la vergüenza y la culpa. Los niños demuestran tener conciencia de sus sentimientos al utilizar palabras para describir sentimientos a los demás o representandolos en el juego dramático. (Lewis y otros 1989; Lewis 2000b; Lagattuta y Thompson 2007)

Hacia los 48 meses, los niños y las niñas están interesados en los sentimientos de las personas y las razones por las que se sienten de esa manera. Pueden describir rutinas familiares, averiguar sobre las causas y consecuencias del comportamiento, y darse cuenta de cómo las personas son similares y diferentes, aunque su entendimiento es limitado.

Hacia los 60 meses, Los niños y las niñas tienen una mejor comprensión de los pensamientos y sentimientos de las personas, así como de los propios. Comprenden que las ideas de otras personas pueden ser erróneas. También están comenzando a comprender las diferencias en la personalidad, temperamento y antecedentes (por ej. cultura) y su importancia.

Demuestra Empatía y Calidez

Empatía y calidez es el creciente desarrollo de la habilidad de compartir las experiencias emocionales de los demás. Alrededor de los ocho meses de edad, los niños y las niñas demuestran tener conciencia de los sentimientos de los demás al reaccionar a sus expresiones emocionales.

Alrededor de los 18 meses de edad, los niños y las niñas cambian su conducta en respuesta a los sentimientos de otros aun cuando puede que no siempre hagan a la otra persona sentirse mejor. Los niños muestran comprender cada vez más el motivo por el cual la otra persona está sintiendo malestar y pueden ellos mismos sentir malestar también, por el hecho de que la otra persona lo está sintiendo. (14 meses; Zahn Waxler, Robinson y Emde 1992; Thompson 1987; 24 meses; Zahn-Waxler y Radke-Yarrow 1982, 1990).

Hacia los 36 meses de edad, los niños entienden que las otras personas tienen sentimientos que son distintos a los suyos y que a veces pueden responder a una persona afligida de manera que esa persona se sienta mejor. (24 a 6 meses; Hoffman 1982; 18 meses; Thompson 1987, 135).

Puede Regular sus Emociones

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

Alrededor de los ocho meses de edad, los niños y las niñas adoptan conductas sencillas para consolarse a sí mismos y comienzan a comunicar la necesidad de ayuda para aliviar su malestar o estrés.

Alrededor de los 18 meses de edad, los niños y las niñas muestran una gama de respuestas para consolarse a sí mismos y evitan activamente o ignoran situaciones que les provoquen malestar. Los niños también comunican sus necesidades y deseos mediante el uso de algunas cuantas palabras y gestos. (National Research Council y Institute of Medicine 2000, 112; 15 a 18 meses; American Academy of Pediatrics 2004, 270; Coplan 1993, 1).

Alrededor de los 36 meses, los niños y las niñas anticipan la necesidad de consuelo y tratan de prepararse para los cambios de rutina. Los niños pueden elegir entre varios tipos de comportamiento para consolarse a sí mismos, dependiendo de la situación, y pueden comunicar necesidades y deseos específicos. (Kopp 1989; CDE 2005).

Los niños y las niñas ven sus características y habilidades de manera positiva, disfrutan demostrarlas y afirman sus propias preferencias y deseos. Los niños además desean ser vistos de manera positiva por los adultos que son importantes para ellos.

Hacia los 48 meses, los niños y las niñas además se consideran a sí mismos en términos de sus habilidades pasadas y siguen siendo sensibles en cuanto a cómo son vistos por los adultos, a sus iguales y otras personas cuyas opiniones les importan.

También, hacia los 60 meses, los niños y las niñas anticipan rutinas, cooperan con recordatorios menores, pueden concentrar la atención en la tarea a mano y manejan transiciones. Son más capaces de autorregular sus emociones y comportamientos, pero a veces necesitan apoyo de un adulto. Los niños tienen confianza en sus capacidades y características, a veces (dependiendo de los valores culturales) comparándolos de manera favorable con aquellas de otros.

Demuestra Comprensión Social

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

Alrededor de los ocho meses de edad, los niños y las niñas han aprendido qué esperar de las personas conocidas, a comprender lo que necesitan hacer para recibir atención y a participar en interacciones recíprocas con otros, además de imitar actos sencillos o los gestos de otras personas.

Los niños de 18 meses de edad saben cómo lograr que el maestro de cuidado infantil responda de una manera específica por medio de los gestos, las vocalizaciones y la atención compartida; utilizar las expresiones emocionales de los otros para guiar sus propias respuestas a sucesos desconocidos; y aprender conductas más complejas por medio de la imitación. Los niños también participan en

interacciones sociales más complejas y han creado expectativas para un número mayor de personas conocidas.

Los niños de 36 meses de edad ya pueden hablar acerca de sus propios deseos y sentimientos y acerca de los de otras personas. Además, pueden describir rutinas familiares, participar en episodios coordinados de juego dramático con otros niños, e interactuar con los adultos de maneras más complejas.

Hacia los 48 meses, los niños y las niñas ven sus características y habilidades de manera positiva, disfrutan demostrarlas y afirman sus propias preferencias y deseos. Los niños además desean ser vistos de manera positiva por los adultos que son importantes para ellos.

Puede Controlar sus Impulsos

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

Es también el creciente desarrollo de la capacidad de esperar a que les satisfagan sus necesidades, de inhibir la conducta potencialmente dañina y de actuar de acuerdo a las expectativas sociales, incluyendo las reglas sobre la seguridad. Por ejemplo, hacia los ocho meses de edad, los niños actúan por impulso. (Nacimiento a 9 meses; Bronson 200b, 64).

Alrededor de los 18 meses de edad, los niños y las niñas responden positivamente a las opciones y los límites establecidos por un adulto para ayudar a controlar su conducta. (18 meses; Meisels y otros 2003, 34; Kaler y Kopp 1990).

Alrededor de los 36 meses de edad, los niños y las niñas a veces pueden controlar voluntariamente sus actos y la expresión de sus emociones. (Bronson 2000b, 67).

Entendimiento Social y Emocional

Hacia los 48 meses de edad, los niños y las niñas siguen reglas y rutinas simples, buscan cooperar, manejar las transiciones del salón de clase y hacer esfuerzos para autocontrolarse (como autoconsolación y esperando) sin guía de adultos. Los niños además pierden fácilmente el control de su atención, sentimientos y comportamiento.

Hacia los 60 meses de edad, los niños y las niñas anticipan rutinas, cooperan con recordatorios menores, pueden concentrar la atención en la tarea a mano y manejan transiciones. Son más capaces de autorregular sus emociones y comportamientos, pero a veces necesitan apoyo de un adulto.

Iniciativa en el Aprendizaje

Hacia los 48 meses, Los niños y las niñas comienzan a participar en las oportunidades de aprendizaje,

enfoque del aprendizaje con entusiasmo y tienen confianza en sus capacidades de aprender más. Pero pueden renunciar cuando se enfrentan a desafíos difíciles en la solución de problemas.

Hacia los 60 meses, los niños y las niñas son auto aprendices, confiando en sí mismos, y se vuelven activamente en participantes de las oportunidades de aprendizaje, formales e informales, haciendo preguntas, proponiendo nuevas formas de hacer cosas y ofreciendo sus propias ideas y teorías.

Participación en Grupo

Alrededor de los 48 meses, los niños y las niñas disfrutan de participar en actividades de grupo y está comenzando a comprender las expectativas sociales y reglas de grupo y su aplicación. Sin embargo, los niños pueden tener dificultades para coordinar sus intereses con aquellas personas del grupo.

Los niños y las niñas alrededor de 60 meses tienden a participar en actividades de grupo con la habilidad de anticipar rutinas familiares y contribuyen a proyectos compartidos de manera más competente como miembros del grupo.

Cooperación y Responsabilidad

Hacia los 48 meses, Los niños y las niñas disfrutan de participar en actividades de grupo y está comenzando a comprender las expectativas sociales y reglas de grupo y su aplicación. Sin embargo, los niños pueden tener dificultades para coordinar sus intereses con aquellas personas del grupo. También se esfuerzan por seguir las indicaciones del adulto para mantener una buena relación con el padre o maestro y debido a los incentivos y reglas. Los niños a menudo se consternan o angustian cuando se les corrige. Los niños tienen más dificultad para cumplir con las indicaciones cuando no tienen el apoyo de un adulto o cuando se sienten angustiados o frustrados.

Hacia los 60 meses los niños y las niñas participan en actividades de grupo con la habilidad de anticipar rutinas familiares y contribuyen a proyectos compartidos de manera más competente como miembros del grupo. También la cooperación de los niños con las indicaciones del adulto es más responsable debido a las mejores capacidades de autocontrol. A los niños se les motiva mediante la aprobación de los adultos y por un deseo de verse a sí mismos de manera que se les aprueba por su buena conducta, reflejando su aceptación de los estándares de adultos para sí mismos.

Autoconsciencia y Regulación del Ser

Hacia los 60 meses, los niños y las niñas tienen confianza en sus capacidades y características, a veces (dependiendo de los valores culturales) comparándolos de manera favorable con aquellas de otros. Los niños además se consideran a sí mismos en términos de sus habilidades pasadas y siguen siendo sensibles en cuanto a cómo son vistos por los adultos, a sus iguales y otras personas cuyas opiniones les importan. En esta etapa, los niños anticipan rutinas, cooperan con recordatorios menores, pueden concentrar la atención en la tarea a mano y manejan transiciones. Son más capaces de autorregular sus emociones y comportamientos, pero a veces necesitan apoyo de un adulto.

Relaciones

Hacia los 48 meses, los niños y las niñas muestran cariño al encargado de la familia cuando el adulto parte al comienzo del día, pero puede necesitar la asistencia de un maestro para hacer frente a la separación. También, los niños prefieren interactuar con sus cuidadores familiares, los eligen para compartir actividades, brindando asistencia y mostrando descubrimientos o logros.

Otro aspecto es el de que los niños muestran cariño al encargado de la familia cuando el adulto parte al comienzo del día, pero puede necesitar la asistencia de un maestro para hacer frente a la separación. Los niños prefieren interactuar con sus maestros y cuidadores principales, los eligen para compartir actividades, buscan comodidad y asistencia y muestran descubrimientos o logros.

Hacia los 60 meses, los niños y las niñas buscan el apoyo de sus cuidadores familiares, particularmente en situaciones difíciles, solicitando ayuda para resolver conflictos con otras personas, iniciando la resolución de problemas cooperativos o buscando comodidad cuando están angustiados. Además, los niños demuestran una conciencia de mutualidad de relaciones cercanas en sus esfuerzos por ayudar, mostrando interés en los sentimientos, preferencias o bienestar del encargado y compartiendo actividades. Otro aspecto clave es el de que los niños están ansiosos por comenzar el día en el centro preescolar. Responden cariñosamente al encargado de la familia cuando el adulto parte y tiene poca dificultad de estar separado. Una característica más es la de que los niños demuestran una conciencia de mutualidad de relaciones cercanas a sus esfuerzos en ayudar, mostrando interés en sentimientos, preferencias o bienestar del maestro y compartiendo experiencias personales con el maestro.

Relaciones Cercanas con Maestros y Cuidadores

Los niños de 48 meses usan sus maestros y cuidadores principales como fuentes de seguridad y apoyo, en particular, circunstancias desafiantes, buscando comodidad, solicitando ayuda y comunicando acerca los sentimientos. Los niños prefieren interactuar con sus maestros y cuidadores principales, los eligen para compartir actividades, buscan comodidad y asistencia y muestran descubrimientos o logros.

Hacia los 60 meses, los niños y las niñas buscan el apoyo de sus maestros y cuidadores principales, particularmente cuando están en situaciones difíciles, solicitando ayuda del adulto para resolver conflictos con otros, iniciando la resolución cooperativa de problemas o buscando comodidad cuando están angustiados. Los niños demuestran una conciencia de mutualidad de relaciones cercanas a sus esfuerzos en ayudar, mostrando interés en sentimientos, preferencias o bienestar del maestro y compartiendo experiencias personales con el maestro.

Lista de Verificación de Desarrollo Socioemocional

Lista de Verificación de Desarrollo Socioemocional

Nombre: _____ Edad: _____

Observador(a) _____ Programa: _____

Fechas: _____

Direcciones:

Coloque una **X** en las cosas que usted mira que el niño hace regularmente. Coloque una **N** para las cosas que usted no tiene oportunidad de observar. Todas las demás áreas deben ser dejadas en blanco. Si usted deja muchas secciones en blanco entonces explique por qué en la sección de comentarios.

Desarrollo Socioemocional

Indicador	Evidencia	Fechas
Expresa sus sentimientos estresantes en forma apropiada.		
Expresa enojo con palabras		
Puede ser controlar su temperamento en situaciones difíciles		
Sobrelleva sentimientos de tristeza en forma apropiada.		
Puede controlar sus sentimientos y su comportamiento		
Maneja situaciones de sorpresa con control.		
Demuestra afecto, apego y amor hacia otros.		
Muestra interés y atención en las actividades en clase.		
Tiene curiosidad e iniciativa en aprender.		
Persiste en las actividades		
Se identifica a sí mismo en relación a otros.		

Sonríe, parece estar feliz la mayor parte del tiempo.

Usa el juego dramático y simbólico

Fuentes de Información y Licencias para Este Capítulo

- California Department of Education. Fundamentos del Aprendizaje Preescolar de California Volumen 1: Desarrollo Socio-Emocional. Páginas 1-45. Sacramento 2010
- California Department of Education. Fundamentos del Aprendizaje y Desarrollo Infantil de California Volumen 1: Desarrollo Socio-Emocional. Páginas 7-45 Sacramento 2010

Media Attributions

- Helen Keller © Unknown is licensed under a CC BY-SA (Attribution ShareAlike) license
- Desarrollo de Emociones © Jonathan Borba is licensed under a CC BY (Attribution) license
- Child Looking at Camera © David Rangel is licensed under a CC BY (Attribution) license
- desarrollo de relaciones con adultos que proporcionan un cariño consistente © Jordan Whitt is licensed under a CC BY (Attribution) license



10.

Observando y Asesorando el Desarrollo Físico

Irma Gonzalez Cuadros

Introducción



Imagen 10.1 Desarrollo Físico

Con frecuencia, el desarrollo físico se percibe como algo que sucede naturalmente cuando los niños y las niñas gozan de buena nutrición y tienen la oportunidad de practicar un juego activo (CDE). De hecho, las investigaciones indican que el desarrollo físico de niños pequeños nunca alcanzará su máximo potencial sin el aliento y la instrucción de los adultos.

El desarrollo físico y la actividad física juegan un papel muy importante en la salud del niño y de la niña a lo largo de su vida. El ejercicio a través del juego activo los protege de enfermedades cardiovasculares, diabetes y obesidad. Observar y asesorar el desarrollo físico entonces requiere de el mismo nivel de atención que cualquiera otra de las áreas de dominio.

Entonces, el desarrollo físico ocurre a un ritmo muy rápido en los primeros años de vida. Un número de fuerzas e influencias guían el desarrollo físico de los niños a través de su infancia (Atkins).

Conceptos Claves

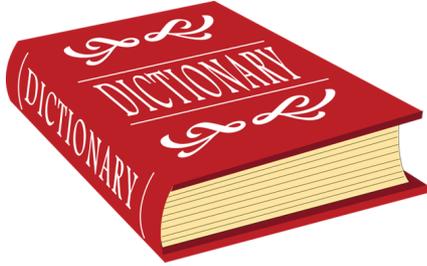


Imagen 10.2 Diccionario

- Cefalocaudal: desde la cabeza (cefalico) hasta la punta del pie (caudal de la cola o parte posterior del cuerpo) tal como se desarrollan los niños físicamente (Miles Gordon y Williams Browne).
- Continuo: una secuencia ordenada e ininterrumpida (Miles Gordon y Williams Browne).
- Lateralidad: De, o, relativo al lado, tal cuando los niños son conscientes de lo que está situado en, dirigido hacia, o que llega desde uno u otro de sus lados (Miles Gordon y Williams Browne).
- Proximodistal: en dirección desde el centro del cuerpo (proximal) hacia el exterior (distal), como se desarrolla el cuerpo de los niños (Miles Gordon y Williams Browne).

Desarrollo Físico en la Infancia

El desarrollo físico durante los primeros años de vida sigue dos patrones observables:

1. El primero es el patrón de desarrollo céfalo-caudal en el que la mayor parte del crecimiento se da partiendo de la parte superior del cuerpo (la cabeza) hacia la parte inferior del cuerpo. este patrón de crecimiento ayuda a explicar por qué la cabeza de los infantes puede alcanzar a ser hasta una cuarta parte del tamaño del cuerpo al momento del nacimiento, pero solamente una séptima parte en la etapa adulta (Atkins).

2. El segundo es el patrón próximo-distal a través del cual el crecimiento comienza en el centro del cuerpo (en la línea media del eje del cuerpo), y se mueve hacia las extremidades. En este patrón, el tronco del cuerpo crece más rápido que los brazos o las piernas (Atkins).

El crecimiento físico en la infancia es el segundo tipo de crecimiento de mayor proporción. La estatura promedio del recién nacido es de 20 pulgadas, con el 95% de los infantes midiendo entre 18 y 22 pulgadas. El peso promedio es de 7.5 libras, con el 95% de los recién nacidos pesando entre 5.5 libras hasta 10 libras (Atkins). Después del nacimiento, los infantes pierden entre 5% a 7% de su peso ya que su sistema digestivo comienza a trabajar y ellos esperan hasta que la leche materna de su madre esté disponible. Después de una semana, ganarán un promedio de 5 a 7 onzas por semana durante el primer mes y duplican su peso de nacimiento a los 4 meses, y lo triplican al año. También crecen una pulgada por mes en promedio durante el primer año, entonces ellos alcanzan 1.5% más en comparación a su estatura al nacer. En el segundo año de vida el crecimiento físico de alguna manera se vuelve más lento. Para su segundo cumpleaños los niños pueden pesar entre 26 y 32 libras y pueden tener entre 32 y 35 pulgadas de estatura lo que representa casi la mitad de su estatura adulta (Atkins).

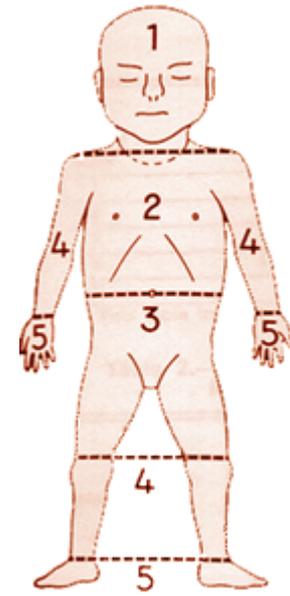


Imagen 10.3
Proporciones del Cuerpo del Infante

A medida que los bebés crecen, sus sentidos juegan un papel vital en fomentar y estimular la mente y en ayudar a observar su entorno. Dos términos son importantes para aprender acerca de los sentidos. El primero es la sensación, o la interacción de la información con los receptores sensoriales. La segunda es la percepción, o el proceso de interpretación de lo que se intuye. Es posible que alguien haya sentido algo sin percibirlo. Poco a poco, llegan a ser más hábiles para percibir con sus sentidos, haciéndolos más conscientes de su entorno y que presenta más posibilidades u oportunidades para interactuar con los objetos (Atkins).

1. Vista. La visión de un recién nacido es aproximadamente 20/400. La distancia a la que puede centrarse en el nacimiento es aproximadamente la distancia y ver la cara de su madre durante la lactancia de pecho. Pueden ser capaces de ver colores, pero prefieren patrones, y muy especialmente el rostro humano. A los 6 meses de edad, la visión de los bebés mejora grandemente ya que pueden empezar a centrarse y son más adeptas usando sus músculos oculares (Atkins).
2. Oído. En el útero, un feto puede oír la voz de su madre en los últimos meses del embarazo. Hay investigaciones han demostrado que un feto prefiere la voz de su madre a la de otras mujeres, su lengua materna a lengua extranjera y Beethoven a Aerosmith. En un experimento, a los fetos les fueron leídos varias veces el libro, *El Gato en el Sombrero* y después del parto los niños mostraron preferencias por ese libro sobre otros escritos por Dr. Seuss. Con avances en tecnología, las enfermeras del hospital pueden probar incluso las capacidades auditivas de los recién nacidos (Atkins).
3. Tacto. Los recién nacidos responden muy bien al tacto, y parece que es muy importante para el desarrollo y para estimular los sentidos. En un ejemplo extremo, algunos niños en Rumania fueron criados en orfanatos en los que un trabajador de cuidado por sí mismo puede tener

bajo su cuidado a 10 niños a la vez. Estos niños no fueron abrazados y no se les dieron juguetes con que jugar. Como resultado, muchos de ellos mostraron retraso. Muchas horas y recursos para trabajar con estos niños en Rumania se siguen utilizando en la actualidad (Atkins).

4. Olfato y gusto. Los niños y las niñas han demostrado que pueden distinguir olores a una edad muy temprana. A menudo reconocen el olor de sus madres, y especialmente a la leche materna. Cuando empiezan a comer, muestran sensibilidad a sabores diferentes y a menudo prefieren alimentos dulces, tales como frutas, y otros, como las verduras (Atkins).

Desarrollo Perceptual

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

Desarrollo Motor

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

Durante algún tiempo, los investigadores creyeron que los niños y las niñas desarrollan su motricidad en forma universal, con un orden fijo, en secuencia, y a lo largo de una línea de tiempo común basada en la genética. En la actualidad, los investigadores usan la teoría de sistemas dinámicos ya que creen que los bebés se desarrollan en base a su capacidad de percibir y actuar, que es donde el medio ambiente y la genética trabajan juntos para fomentar el desarrollo cuando el bebé está listo físicamente y tiene una presión ambiental para hacerlo (Atkins).

Las primeras habilidades motoras de los bebés son reflejos innatos, diseñados para promover la supervivencia. La mayoría de estos reflejos se cree que desaparecen lentamente cuando el niño se desarrolla y es capaz de hacer las acciones por sí mismo. Los reflejos pueden ser una señal de salud del bebé y sirven como los pilares para su desarrollo. En la siguiente tabla se enlistan 9 reflejos que los recién nacidos poseen.

Reflejo	Estimulación	Respuesta del Infante	Patron del Desarrollo
Parpadeo	Aire	Cierra los ojos	Permanente
Babinski	Se rasca la planta del pie	Estira y separa los dedos	Desaparece a los 9 meses
Agarre	Se le toca la palma de la mano	Agarra con firmeza	Desaparece al año.
Moro	Estimulación repentina	Se sacude y arquea la espalda	Desaparece a los 4 meses
Girar	Se le toca la mejilla	Gira la cabeza y abre la boca	Desaparece a los 4 meses
Caminar	Se le pone de pie arriba de una superficie	Trata de caminar	Desaparece a los 4 meses
Chupar	Se le pone un objeto en la boca	Automáticamente succiona	Desaparece a los 4 meses
Nadar	Se coloca al infante dentro del agua	Nada	Desaparece a los 7 meses
Cuello Tonificado	Se coloca al infante en su espalda.	Forma un puño y después gira	Desaparece a los 2 meses

Habilidades Motoras Gruesas

Las habilidades motoras gruesas son movimientos grandes que los niños hacen usando uno o más grupos musculares, tales como gatear o rodar sobre su cuerpo. Estos movimientos son probablemente los cambios más observables en el desarrollo de un bebé. Se pueden presentar en diferentes momentos para diferentes niños. Los movimientos comunes a menudo se utilizan como hitos en el desarrollo. En la siguiente tabla se incluyen los movimientos y la edad promedio cuando estos se logran.

Habilidad	Edad
Sostiene la cabeza	1 mes
Mantiene el pecho arriba cuando está acostado de estómago	3 meses
Gira su cuerpo	4 meses
Apoya peso en sus piernas	5 meses
Se sienta sin ayuda	6 meses
Gatea	8 meses
Se para usando los muebles	8 meses
Se desplaza con apoyo de los muebles	10 meses
Camina	1 año

Nutricion, Salud y Muerte en la Infancia

Nutrición

Una buena nutrición en un ambiente de cuidado de apoyo es fundamental para el desarrollo de los bebés. Recuerde que, desde el nacimiento hasta el primer año, los bebés triplican su peso y aumentan su altura al doble, y este crecimiento requiere de buena nutrición. Durante los primeros 6 meses, los bebés se alimentan de leche materna o fórmula. La leche materna está formulada para proporcionar un adecuado aumento de peso, menos alergias, menos diarrea e infecciones, huesos más densos, más bajas las tasas de cáncer para bebés y para las madres, bajan las tasas de SIDS (Muerte Súbita del Infante), se da un mejor desarrollo neurológico y cognitivo y hay mayor posibilidad de agudeza visual. Sin embargo, hay algunas razones para una mujer no amamante a su bebé, por ejemplo, si se da el caso de que una madre tenga VIH positivo, o si tiene tuberculosis activa, o si está tomando algún medicamento que puede ser perjudicial para el bebé, incluyendo las píldoras anticonceptivas regulares (Atkins).



Imagen 10.4 Infante

Uno de los más importantes nutrientes en las dietas de las niñas y los niños pequeños es la grasa. Aproximadamente del 30% al 40% de su dieta debe consistir de grasa, similar a lo que reciben de la leche materna. La razón del alto contenido de grasa es el proceso de mielinización que requiere de grasa para aislar a las neuronas. A los 6 meses o por consejo de un médico, los bebés pueden comenzar a comer algunos alimentos sólidos, empezando con el cereal de arroz y después con otros alimentos según corresponda. Después de un año, los niños pueden cambiar a leche entera.

Cuando las niñas y los niños comienzan los años preescolares, necesitan alrededor de 1700 calorías al día (300 menos que la cantidad diaria recomendada y puede variar por edad y sexo), pero esta dieta debe incluir cerca del 35% de grasa. La cantidad de grasa es mayor que la que sería para los adultos, pero mielinización continúa a lo largo de la infancia.

Salud y Muerte

La mayor causa de muerte en la infancia es el síndrome de muerte súbita (SIDS). Es una condición que ha perplejos a médicos donde el bebé deja de respirar, especialmente durante la noche, que puede ser causada por una inhabilidad de tragar. Aunque la causa exacta se desconoce, los médicos han identificado los siguientes factores de riesgo para SIDS:

- Bajo peso al nacer
- Hermanos que han sufrido de SIDS
- Apnea del sueño
- Ser descendiente de Esquimal o Afro-Americano
- Bajo estatus socioeconómico (SES)
- Exposición a humo del tabaco

Otras causas de muerte en la infancia incluyen defectos de nacimiento y el homicidio.

Desarrollo Físico en la Niñez Temprana

El crecimiento está influenciado por las dos grandes tendencias ya mencionadas anteriormente, el crecimiento céfalo-caudal y el crecimiento próximo-distal. En la primera infancia, el niño o niña promedio crece 2½ pulgadas y gana entre 5 a 7 libras al año. Las niñas son ligeramente más pequeñas y ligeras que los varones. La grasa corporal de los bebés comienza a disminuir, y la cabeza alcanza un tamaño más proporcional dados los cambios de longitud. De particular interés para este crecimiento son las epífisis, o centros de crecimiento, donde el cartílago se convierte en hueso. Mirando las radiografías de estas áreas les permite a los médicos a calcular la edad ósea, o hacer un juicio de la progresión de desarrollo físico (Atkins).

Dos hormonas son muy importantes para este proceso de crecimiento. La primera es la hormona de crecimiento humano (HGH) que influye sobre todo el crecimiento en el sistema nervioso Central (SNC).

Las hormonas que influyen en el crecimiento del sistema nervioso se llaman *hormona de estimulación tiroidea*. Juntas estas hormonas, influyen en el crecimiento de la primera infancia. Dormir es muy importante para el proceso de crecimiento ya que estas hormonas se liberan mientras los niños y las niñas duermen cada noche. Como resultado, los niños de 2 a 6 años necesitan entre 11 a 14 horas de sueño. Los padres pueden establecer rituales, tales como lectura de un cuento, tomar un baño, cepillarse los dientes, etc., para ayudar a los niños y niñas a relajarse y conseguir el sueño que necesitan.

Habilidades Motoras

Desarrollo Motor Fino



Figura 10.5 Habilidades Motoras Finas

Las habilidades motoras finas son los intrincados movimientos de las manos que requieren gran destreza. Las habilidades motoras finas son inexistentes en el nacimiento, pero cuando aparecen los intentos para alcanzar es una primera muestra de su desarrollo a través de objetos estimulantes que fomentan la exploración. Los niños pueden desarrollar habilidades motoras finas girando páginas de libros al leer con sus padres. A los 3 años, los niños y las niñas aún batallan con movimientos finos, tales como colorear o atarse los zapatos; a los 4, se han convertido en mucho más precisos en sus movimientos; y a los 5, sus ojos, manos y brazos muestran gran coordinación. Las rutinas diarias de vida de los niños apoyan al desarrollo de estas

habilidades. Mayor mielinización de las neuronas permite mejor motricidad fina en los niños mayores, que aprenden a tocar instrumentos musicales.

el Departamento de Educación de California enlista los siguientes ejemplos de destrezas motoras finas el los Fundamentos del Aprendizaje para Infantes, Toddlers y Preescolares:

- Habilidades de autoayuda
- Abrochar los botones o el cierre al vestirse
- Utilizar los cubiertos para comer
- Dibujar con crayolas
- Escribir garabatos
- Arte (pintura, dibujo, esculpit, etc.)
- Dibujos ilustrados con lápices
- Juego con plastilina

Desarrollo Motor Grueso

En la primera infancia, las habilidades motoras gruesas se convierten en tareas fáciles para el niño pequeño mientras se mueve con confianza.



Imagen 10.6 Habilidades Motoras Gruesas

A los 3 años pueden brincar y saltar; a los 4, pueden llegar a ser más aventureros en el patio, trepando en las barras; y a los 5, puede trepar en los árboles, montar bicicletas, rodar una patineta. Estas habilidades son dominadas a través del juego diario, pero los adultos deben proporcionar el equipo y el espacio de juego apropiado. Los deportes han sustituido algún tipo de juego al aire libre para los niños con resultados positivos y negativos. Los deportes pueden ser buenos para las relaciones entre amigos, la autoestima y la salud, pero pueden ser malos para el estrés, las lesiones y el manejo de tiempo de académico. Además, los padres que están fuera de control también pueden hacer que los deportes se conviertan en algo miserable para los niños.

La Lateralidad

Los debates de lateralización a menudo se refieren a asuntos del uso de las manos. El uso de las manos está relacionado con la herencia genética pero el medio ambiente también puede influir. Por ejemplo, la posición de un feto en el útero o los intentos de los padres para mover un tenedor o crayón a otra parte. Nueve de 10 personas son diestros. El uso de las manos también puede afectar la lateralización ya que el 95% de los diestros principalmente procesan sus habilidades de habla en el hemisferio izquierdo del cerebro, mientras que en el 50% de gente zurda proceden del hemisferio izquierdo. El 25% utiliza ambos hemisferios del cerebro, y el restante 25% lo procesan en su hemisferio derecho. Las diferencias entre las personas diestras y zurdas también han sido notadas como por ejemplo, en comparación con los diestros, los zurdos son más propensos a tener problemas con la lectura, son más propensos a ser matemáticos, artistas o músicos y están probables que tenga mejores habilidades espaciales (Atkins).

Nutrición y Salud

No siempre los niños y las niñas comen como deberían, pero generalmente comen lo suficiente para sus cuerpos. El apetito puede variar y las comidas pequeñas pueden compensarse con otras más grandes.



Imagen 10.7 Nutrición en la Etapa Temprana de la Niñez

La tasa de metabolismo de los preescolares (BSM), o la cantidad mínima de energía que una persona necesita en un momento de descanso, es alrededor de 1700 calorías al día, pero varía por edad y sexo. Alrededor del 35% de la dieta de los niños y niñas preescolares debe ser basada en grasa para ayudar en el proceso de mielinización. Esta cantidad es mucho mayor que lo que se requiere en la dieta de un adulto, pero es importante para su desarrollo.

Los padres que quieren que los niños y niñas coman una variedad de alimentos necesitan exponer repetidamente a sus hijos a los alimentos sin forzarlos a comer. Eventualmente ellos tratarán las comidas que rehúsan (Atkins).

Las causas de muerte en las niñas y los niños pequeños han cambiado mucho con los avances de la medicina, como las vacunas, han salvado a los niños de muchas enfermedades, algunas de las cuales son mortales. Ahora, más niños mueren por accidentes y por enfermedades crónicas, como cáncer o defectos de nacimiento. Los accidentes automovilísticos son la causa más común de lesiones o muerte de estos niños (ya sean dentro o fuera del coche). El cáncer es la segunda causa de muerte en los niños, particularmente la leucemia, el cáncer del sistema óseo, el cerebro o los ganglios linfáticos. Uno de cada 330 niños desarrolla cáncer antes de los 19 años. Sin embargo, la etapa media y tardía de la infancia es una época en la que mayoría de los niños son sanos y activos (Atkins).

Desarrollo Físico en la Niñez Media

A pesar de que los niños y las niñas crecen un promedio de 2 a 3 pulgadas al año hasta los 11 años, este crecimiento es más lento y consistente que en la primera infancia. ¿Por qué, si la tasa de

crecimiento es la misma cantidad es más lento que en la primera infancia? Porque proporcionalmente la misma cantidad de crecimiento es menor. sólo ganan entre un 3% a un 4% de altura al año en comparación con el 5% al 10% previamente. Muchos sienten que este período es la calma antes de la tormenta de la pubertad. Alrededor de los 10-11 años, la niña promedio mide 4 pies con 10¼ pulgadas mientras que el niño promedio mide 4 pies 9 pulgadas. Esto puede causar alguna torpeza que se supera rápidamente cuando los niños continúan con su etapa de crecimiento posteriormente.

En cuanto al peso en la niñez media, los niños adquieren aproximadamente de 5 a 7 libras por año. Una vez más, esto es proporcionalmente menor que en años anteriores, pero estos aumentos de peso son principalmente debido al desarrollo esquelético y muscular, o el engrosamiento de la estructura del cuerpo. A los 11 años, los cuerpos de estos niños comienzan a parecerse más al del adulto y menos como al de los niños. Es importante recordar que la estructura esquelética y muscular es a menudo hereditaria. La forma y tipo de cuerpo es en gran parte debido a la genética, y los niños generalmente deben parecerse a sus padres.

Hay evidencia de una tendencia secular en el crecimiento. Esta tendencia sugiere que los niños y niñas son cada vez más altos y más grandes que sus padres. Esto es en gran parte debido a la nutrición y la abundancia. El tamaño de porciones de los alimentos que consumimos también es una causa probable de nuestro crecimiento. En algún momento, sin embargo, no seremos capaces de crecer más, ya que nuestras estructuras no serán capaces de soportar el cambio.

Problemas Comunes de Salud en la Etapa Media de la Niñez

Aunque este es uno de los momentos más saludables en la vida de las personas, los niños y las niñas sufren de algunos problemas comunes durante la infancia media. Algunos de los problemas más



Imagen 10.8 Desarrollo Físico en la Niñez Media

preocupantes involucran a los sentidos. Porque la educación es tan importante, los problemas con la visión y la audición podrían significar problemas para estos niños. El problema más común de la visión es la miopía. Esto significa que los niños pueden ver cosas que están cerca de ellos, pero que pueden batallar con lo que está escrito en el pizarrón. El problema de la miopía, es que la visión de la mayoría de la gente cambia gradualmente, no se dan cuenta de que han perdido la habilidad de ver. El mayor problema con la audición se llama Otitis media (o infección del oído medio). Los niños y niñas que han repetido las infecciones del oído realmente perderán la capacidad de audición. Cuando los niños no pueden oír, es más probable que se porten mal, que ganen una reputación y así sucesivamente. Hay una gran preocupación por los niños que no ven con regularidad a un médico porque no tienen seguro o porque no pueden permitirse el lujo de ir a un chequeo médico.

Otro problema en este grupo de edad de los niños y de las niñas es la desnutrición. No es que estos niños no reciban suficiente alimento, sino que reciben demasiados de los alimentos equivocados. Su dieta a menudo conduce a la obesidad o a estar significativamente en sobrepeso. En los Estados Unidos, la obesidad ha aumentó un 325% de 1974 a 1999. Muchos culpan a nuestro estilo de vida, pero probablemente es una combinación de todos ellos. Tenemos evidencia que los niños ven más la televisión y lo más probable es que se conviertan en personas obesas. Cualquier intervención en la dirección contra la obesidad debe suceder a nivel de familia, ya que toda la familia debe involucrarse en el proceso.

La investigación también demuestra que, si un niño o niña tiene sobrepeso a los 6 años, hay una probabilidad del 25% de que el niño sea obeso cuando sea adulto; Sin embargo, si un niño tiene sobrepeso a los 12 años, hay una probabilidad de 75% del niño es adulto obeso. Algunas investigaciones adicionales sugieren que el 25% al 70% de la varianza en el peso puede ser atribuido a la genética. En otras palabras, algunas personas están genéticamente predispuestas a ganar peso más que otras. Tal vez usted tiene un amigo que come lo que quiere y es de apariencia muy delgada, en cambio otros que parecen pensar en comida y parecen ganar peso comiendo. Las niñas también son más propensas a ser obesas que los niños, probablemente debido a las diferencias en el almacenamiento de un nivel de grasa y la actividad del cuerpo (Atkins).

La mayor preocupación con la obesidad son los riesgos de salud que vienen con esta ya que causa una mayor presión en la sangre, el colesterol, los problemas respiratorios, y la diabetes de tipo 2. Otros problemas incluyen problemas con el hígado, la vesícula y aumenta el riesgo de cáncer. Además de estas consecuencias físicas, también hay riesgos psicológicos, tales como sentirse poco atractivo, ser estereotipados y ser blanco de burlas, depresión, mayor participación en problemas de conducta y hasta problemas sexuales.

Otros Problemas de Salud Comunes en la Infancia Media

Algunos problemas que influyen en la salud en la infancia media pueden incluir problemas de enuresis, enfermedades crónicas, lesiones de juego activo (montar bicicleta, deportes, otras actividades). Las causas más frecuentes de muerte incluyen:

Las causas más frecuentes de muerte incluyen:

1. Accidentes, particularmente en bicicletas o cruce de peatones y accidentes de vehículo de motor (dentro o fuera del coche)

2. Cáncer, particularmente leucemia, el sistema óseo, el cerebro o los ganglios linfáticos: 1 de cada 330 niños desarrolla cáncer antes de los 19 años
3. Defectos de nacimiento
4. Enfermedades del corazón – principalmente a través de la exposición al tabaquismo

De nuevo, la mayoría de las enfermedades sufridas durante la infancia media suelen ser enfermedades crónicas como:

- Asma
- Diabetes tipo 1 o diabetes juvenil
- Fibrosa Cystica

Habilidades Motoras en la Etapa Media de la Niñez

Desarrollo Motor Grueso

Durante la infancia media y tardía, el desarrollo motor se vuelve más suave y más coordinado. Los niños y las niñas pueden participar en una amplia variedad de deportes que requieren coordinación que no podían hacer antes. Piense en la progresión de los niños desde jugar T-ball a los 5 o 6 años hasta la liga pequeña, donde entrenadores de primer tono y finalmente los niños echada a otros niños. Piense en el aumento de velocidad de sus lanzamientos y los aumentos en la distancia que puede golpear la pelota. Un tipo importante de juego, especialmente para los niños, que ayuda en el desarrollo motor es el juego áspero y vigoroso. Aunque puede parecer que los niños están peleando, son probablemente buenos amigos y saben que solo están jugando.

Existe una gran variación entre la capacidad motora de los niños y niñas – probablemente debido a la naturaleza y a su educación. Algunos niños tienen genes deportivos – otros no tanto. Algunas familias son más activas en deportes o actividades.

Los factores clave para observar el desarrollo a esta edad incluyen los siguientes:

- Flexibilidad – la capacidad de estirarse y doblarse
- Balance
- Agilidad – la capacidad para realizar movimientos rápidos y coordinados
- Fuerza – energía

A pesar de que los niños y niñas mayores desarrollan la capacidad de quedarse quieto y enfocarse por períodos más largos de tiempo, aún deben permanecer activos. Una de las mayores preocupaciones que los profesionales tienen para los niños es la eliminación o reducción de recreo para los niños o darles tiempo de estudio extra como un castigo. Los niños necesitan tiempo para despejar la mente, para hacer algo de ejercicio y liberar su energía. Si lo hacen, se vuelven como los mejores estudiantes en el aula. De hecho, sólo el 22% de los niños de 4to a 12mo grado eran físicamente activos durante 30 minutos al día.

Hemos sustituido algunos juegos con deportes organizados. Este cambio es bueno y malo. Deportes pueden ser buenos para las relaciones entre amigos, para obtener una buena autoestima y salud, pero también son malos para el estrés, las lesiones, reducir el tiempo de tareas académicas. En realidad, aparte del fútbol, relativamente pocos deportes tienen a todos los niños que juegan activamente por un período significativo de tiempo – piense en los niños que juegan baseball y están encargados de la primera base en un partido, y que no le toca atrapar una pelota por un periodo largo de tiempo.

Desarrollo Motor Fino

Mayor mielinización en el cerebro permite mejor motricidad fina en los niños y niñas mayores. Los niños usan sus manos como herramientas – tocan instrumentos musicales, atan sus zapatos, escriben en forma más legible y hacen dibujos más detallados. A continuación, se muestran algunas fotos de dibujos de los niños y niñas en 6, 8 y 10 años de edad. Vea los dibujos a ver si puede identificar el tema del dibujo del niño de 6 años de edad. ¡Vea cómo a los 8 años de edad hay una diferencia proporcional entre el dibujo de adultos y niños – y por último tenemos la forma de los cuerpos! Por último, cuán grande es este dibujo de un niño de 10 años. Si algunos elementos fueron un poco mejores, alguien confunde esto para una real obra de arte.



Fuentes de Información y Licencias para Este Capítulo

California Department of Education. California Preschool Foundations Volume 2, Physical Development and Health. Retrieved on 08/15/2019 from

California Department of Education. Infant Toddler Foundations. Perceptual and Motor Development. retrieved on 8/15/2019.

Atkins, LaDonna. Module 11, Physical Development in Middle Childhood. Created on 11/19/2015 and retrieved on 8/15/2019. License CC-BY

Atkins, LaDonna. Module 8, Physical Development in Early Childhood. Created on 11/19/2015 and retrieved on 8/15/2019. License CC-BY

Atkins, LaDonna. Module 5, Physical Development in Infancy. Created on 11/19/2015 and retrieved on 8/15/2019. License CC-BY

Media Attributions

- Desarrollo Físico is licensed under a CC BY-NC-SA (Attribution NonCommercial ShareAlike) license
- Diccionario is licensed under a CC BY (Attribution) license
- Proporciones del Cuerpo del Infante adapted by Atkins, LaDonna is licensed under a CC BY (Attribution) license
- Infante is licensed under a CC BY (Attribution) license
- Habilidades Motoras Finas
- Habilidades Motoras Gruesas is licensed under a CC BY (Attribution) license
- Nutricion en la Etapa Temprana de la Ninez © <https://www.softchalkcloud.com/lesson/hYGTyFEedj3rR9> is licensed under a CC BY (Attribution) license
- Desarrollo Fisico en la Ninez Media is licensed under a CC BY (Attribution) license
- Dibujos 6 años de edad is licensed under a CC BY (Attribution) license
- Dibujos 8 años de edad is licensed under a CC BY (Attribution) license
- Dibujos 10 años de edad is licensed under a CC BY (Attribution) license

11.

Observando y Asesorando el Desarrollo Cognitivo: Aspectos Generales y Matemáticas

Irma Gonzalez Cuadros

Introducción



Imagen 11.1 Desarrollo Cognitivo

De acuerdo a Piaget, las funciones del desarrollo motor y del desarrollo perceptual (los componentes básicos del periodo sensorio-motor), tienen su base en el desarrollo cognitivo (Bentzen). Las respuestas motoras tempranas inicialmente le permiten al niño manipular objetos, golpearlos, jalarlos, empujarlos, tirarlos, y rodarlos. Estas actividades repetitivas le enseñan al niño o niña las funciones que tienen estos objetos. Mientras que en el inicio de la infancia el niño descubre las funciones de los objetos que llegan a sus manos, después, cuando el niño aprende a moverse el entra en un contacto más directo con su medio ambiente. En este caso sus experiencias se enriquecen porque el niño va y busca los objetos que le interesan, y esto cambia la calidad y la cantidad de experiencias a las que está expuesto (Bentzen).

Los cerebros de los niños y de las niñas deben ser estimulados desde la infancia, ya que hay una gran actividad neuronal tratando de establecer conexiones que se traduce en aprendizaje. Cuando los niños son estimulados su cerebro hace conexiones que durarán de por vida. Como lo citan Miles Gordon y Williams Browne, «Las conexiones cerebrales que han sido reforzadas por las experiencias repetidas tienden a permanecer, en tanto que se descartan las que no lo han sido (Galinsky, 1997).»

Conceptos Claves

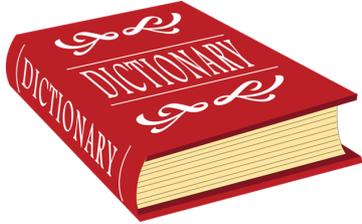


Imagen 11.2 Diccionario

- **Acomodación:** el proceso mental en el que una persona cambia su estructura cognitiva o esquema sensoriomotor para manejar exitosamente una nueva situación (Bentzen).
- **Amnesia Infantil:** la inhabilidad que tienen los adultos para recordar experiencias por las que pasaron antes de que ellos cumplieran los tres años de edad.
- **Asimilación:** Es el proceso de recibir nueva información y colocarla junto a lo que «ya se sabe» para integrarla intelectualmente.
- **Desequilibrio:** el estado de confusión en el que los nuestros esquemas mentales no encajan en nuestras experiencias (Levine and Munsch).
- **Esquema:** es el concepto creado por Piaget para un concepto o una representación mental de eventos en el mundo (Bentzen).
- **Permanencia del Objeto:** El entendimiento de que los objetos existen aun cuando no pueden verse o escucharse (Bentzen)

Las Investigaciones del Cerebro

Los maestros y maestras de educación temprana tienen la tarea de entender cómo funciona el cerebro y cómo debe estimularse para que los niños alcancen su máximo potencial. De acuerdo a Miles Gordon y su colega Williams Browne, en el siguiente recuadro se enlistan siete principios fundamentales sobre lo que las investigaciones del cerebro han arrojado.

Siete Principios Fundamentales Sobre lo que las Investigaciones del Cerebro han Arrojado

1. El cerebro funciona principalmente con patrones más que con hechos. Los niños [y las niñas] aprenden mejor con un currículo desarrollado en torno a temas, aprendizaje integrado y experiencias totales.
2. El estrés y la amenaza afectan al cerebro de muchas maneras. Las emociones gobiernan al cerebro y las malas reducen la capacidad de memorizar y aprender, disminuyendo las habilidades de pensamiento de tipo superior. Las emociones buenas crean entusiasmo y gusto por aprender.

3. El cerebro funciona mejor cuando la ingestión de comida es regular. Los niveles de insulina se mantienen mas parejos, los de cortisol son mas bajos y la tolerancia a la glucosa es mejor.
4. Todo el aprendizaje es de mente y cuerpo. El estado físico del niño, la postura y la respiración afectan a su aprendizaje. El cerebro está diseñado para ciclos y ritmos.
5. Desde el nacimiento hasta los 4 años debe proporcionarse una estimulación sensorial sana. Esto significa que se han de incluir todos los sentidos en la exploración que el niño hace del mundo.
6. Entre los 4 y los 8 años, el cerebro busca estimulación ansiosamente. «La escolarización desde el jardín de niños hasta el quinto grado, por lo tanto, debe ser de abundante estimulación.»
7. Para todas las edades, debe elaborarse un currículo que haga hincapié en las opciones. Deben crearse opciones para la colaboración y la cooperación., tanto entre los niños como entre niños y maestros.

(Miles Gordon y Williams Browne)

El Infante y el Mundo que lo Rodea

Piaget, en su trabajo entrevistando a niños, desarrollo algunos conceptos clave que usaremos para ilustrar cómo el niño y la niña comienzan a hacer sus primeras conexiones neurales para comenzar a entender lo que está en su medio-ambiente. Las actividades repetitivas le enseñan al niño o niña las funciones que tienen los objetos con los cuales interactúa. En niño está limitado en su capacidad expresiva, pero su capacidad receptiva está funcionando y generando millones de conexiones neuronales en su cerebro. El adulto que es el cuidador primario de este infante, tiene un papel primordial ya que a través de sus interacciones con este infante, le proporcionará las «etiquetas» lingüísticas que ayudarán al niño a producir su capacidad de lenguaje receptivo y expresivo.

Cuando el infante va formando un esquema, es decir, un concepto o una representación mental de un objeto o un eventos en su mundo, el niño o niña ha logrado aprender un nuevo concepto. Sin embargo, el niño es estimulado y recibe mucha información del medio ambiente lo cual causa un desequilibrio en el esquema que había formado. Entonces el niño y la niña pasan por un proceso de acomodación donde amplían su estructura cognitiva para integrar la nueva información, a lo que llamamos *asimilación*.

Utilizando los conceptos claves de Piaget

Cierre sus ojos y piense en un teléfono. Tome una hoja de papel y un lápiz y ilústrelo. Ahora haga una búsqueda en internet para la palabra teléfono. ¿Cuántas imágenes distintas aparecen? Eventualmente cuando los niños hacen sentido de este concepto, ellos serán capaces de entender que un teléfono tiene muchas variaciones. Aunque lucen muy diferentes, tienen la función de conversar con otras personas al otro lado de la línea.

La Permanencia del Objeto



Imagen 11.3 La Permanencia del Objeto significa que los bebés se dan cuenta de que los objetos existen aun si estan fuera de su vista,

Para Piaget, la permanencia del objeto es la parte de mayor logro del periodo sensoriomotor (Bentzen). Él llevó a cabo múltiples investigaciones para descubrir si los infantes de varias edades recordaban los objetos con los que habían jugado cuando éstos ya no estaban en su presencia. Para ello el escondía el objeto debajo de una cobija enfrente del niño para ver si este la buscaba (Levine y Munsch). Técnicamente para el niño y la niña, en la mayor parte de la etapa sensoriomotora, aplica la frase «si esta fuera de la vista, entonces no existe en la mente,»(Bentzen). A continuación se presenta una tabla elaborada por Bentzen, en la que podemos ver cómo emerge la permanencia del objeto.

Las Etapas de Piaget en la Permanencia del Objeto

ETAPA	EDAD APROXIMADA	CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES
I	0-1 Mes	No tiene permanencia del objeto.
II	1-4 Meses	No tiene ni permanencia del objeto, ni organización del espacio.
III	4-8 Meses	Comienza a desarrollarse la permanencia del objeto. El infante comienza a alcanzar los objetos pero no continua buscando los objetos escondidos.
IV	8-12 Meses	Continua buscando los objetos escondidos pero en una en forma casual y desorganizada.
V	12-18 Meses	Busca los objetos escondidos en el lugar correcto, pero se confunde si el objeto es cambiado de lugar.
VI	18 + Meses	Tiene la imagen del objeto y lo busca en varios lugares.

Warren R. Bentzen

Los Procesos Cognitivos

El infante experimenta cuatro procesos cognitivos básicos durante los dos primeros años de vida:

1. Atención
 1. Selectiva

2. Enfocada

2. Memoria
3. Función Ejecutiva
4. Cognición Social

Atención: Selectiva y Enfocada



Imagen 11.4 Infante Mirando Atentamente a un Adulto

Levine y Munsch explican que en los primeros meses de vida los infantes no tienen control para poner atención, ya que esto se da a través de los estímulos que ellos reciben del medio ambiente. Después, durante el primer año, los niños pueden escoger poner atención a cosas más interesantes y dejar de ver otras. Los infantes, aproximadamente hasta la edad de seis meses, muestran atención selectiva cuando voltean a mirar a los ojos a la persona que les habla. En este caso ellos escogen poner atención. Ya una vez que los infantes pueden balbucear, entonces ellos cambian su enfoque de atención a la boca de la persona que les habla en lugar de mirarle a los ojos.

Los infantes desarrollan una atención enfocada o sostenida que puede ser observable cuando el bebé juega entretenidamente con sus manos, o con un juguete que le parece interesante y entonces evitan distraerse. Los infantes parecen enfocar su atención, es decir, miran por un periodo de tiempo más largo cuando ven algo por primera vez. Una vez que pierden interés por lo novedoso podemos decir que el infante se habitúa a ese objeto o persona. La habituación entonces es una reducción de atención a un estímulo que se repite.

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

Hacia la etapa de la niñez temprana, la atención mejora porque los niños y las niñas son más capaces de enfocar su memoria por periodos de tiempo más prolongados en comparación a sus primeros dos años de vida. Sin embargo este es un proceso muy individualizado, ya que los niños lo dominan a diferentes tiempos. Por ejemplo, no todos los niños de tres años de edad pueden permanecer por la misma cantidad de tiempo sentados enfocando su atención a la hora del círculo a esto se le llama diferencias individuales en el desarrollo. Estas diferencias individuales pueden ser debidas a herencia genética o a factores ambientales, por lo tanto proveer ambientes libres de estrés y presiones puede afectar en forma positiva el enfoque de atención de los niños.

Memoria

La memoria es un proceso donde se recibe información y se codifica o se organiza para usarla en un tiempo posterior. Levine y Munsch explican que los infantes ponen atención, y después necesitan procesar la información que recibieron de un estímulo para almacenarlo en su memoria (Levine and Munsch). La capacidad de memoria de los infantes es limitada. en un estudio, Rovee-Collier encontró que infantes de tres meses podían recordar lo que debían hacer por una semana mientras que los infantes de 18 meses podían recordar hasta por 13 semanas (Levine y Munsch). De acuerdo a Miles Gordon y Williams Browne, la memoria desempeña una parte importante en el aprendizaje de los movimientos motores porque los infantes necesitan recordar lo que hicieron para mejorar sus movimientos. La memoria gradualmente incrementa entre el primer y segundo año de vida. El cerebro de los infantes como se dijo anteriormente hace muchas conexiones neuronales, sin embargo, las personas podemos difícilmente recordar lo que nos sucedió o las experiencias vividas antes de los tres años. A esto se le llama «Amnesia Infantil.» La causa de la amnesia infantil ha sido atribuida a diferentes factores:

- El cerebro está muy lejos de alcanzar su proceso de maduración justo después de nacer y en la etapa de la infancia. Hay dos áreas del cerebro que son indispensables para el funcionamiento de la memoria: el hipocampo y la corteza cerebral. estas regiones del cerebro continúan desarrollándose durante toda la niñez y aún en la adolescencia.
- Por su parte Courage y Howe argumentan que los infantes carecen de una memoria autobiográfica, por lo tanto si ellos no pueden recordar su propia historia, es más difícil recordar eventos aislados.
- Rovee-Collier argumenta que los infantes almacenan eventos de memoria no verbalizados ya que ellos no hablan, o hablaban en forma muy limitada durante el segundo año de vida. Entonces es difícil recordar con palabras eventos que sucedieron en el pasado en la etapa donde no hay verbalización.

Un procedimiento para codificar la memoria es la repetición o la asociación de material conocido para poder recordarlo. Sin embargo los niños preescolares no usan este tipo de estrategias específicas para recordar algo aunque se les enseñe. Este tipo de estrategia es más utilizada por niños en la etapa de la niñez media (entre los 6 a los 11 años de edad).

Algo que sí utilizan los niños y las niñas preescolares son los sketches o «scripts» ya que estos les ayudan a recordar que es lo que deben hacer en una situación familiar, así como una actriz o un actor siguen un guión para hacer una película. Para apoyar la formación de memorias de los niños es importante que los adultos les ayuden a «recordar» los eventos por los que pasaron durante el día o recordar las letras de canciones al escuchar música.

Función Ejecutiva

La función ejecutiva es la habilidad del cerebro para coordinar la atención y la memoria y para controlar las respuestas del comportamiento con el propósito de alcanzar una meta específica. generalmente esta función ocurre en la corteza prefrontal y tiene efecto en tres habilidades centrales del cerebro que surgen en los primeros dos años de vida (Levine y Munsch):

- El *control inhibitorio* que es la habilidad de detener una respuesta (por ejemplo, detenerse de

agarrar un dulce cuando se desea), pero también incluye la habilidad de resistir distracciones y controlar a lo que ponemos atención.

- La *memoria de trabajo* nos permite almacenar información en nuestra mente mientras la utilizamos en tareas mentales. La eficiencia de la memoria de trabajo aumenta de manera considerable durante la niñez media (Papalia).
- La *flexibilidad cognitiva* es la habilidad de cambiar de enfoque cuando sea necesario para completar una tarea. Esta función es muy limitada en la etapa de la infancia.

Cognición Social

La cognición social es la habilidad de pensar o utilizar los procesos cognitivos para entender el mundo social que nos rodea. Esto se da cuando los niños y las niñas no solo comprenden las acciones de otras personas sino también sus intenciones y sus deseos (Levine y Munsch).

La Memoria en la Niñez Temprana y la Niñez Media

Entre la etapa temprana y la etapa media de la niñez surge lo que se denomina como metamemoria, que es la capacidad de tener conocimiento sobre los procesos de la memoria. Este proceso se da gracias a que los lóbulos frontales del cerebro pasan por un desarrollo y reorganización significativas (Papalia, Duskin y Martorell). Los niños entonces comienzan a usar estrategias para recordar información o mnemotecnia como por ejemplo:

- Ayudas externas de memoria: estrategias que se apoyan en un elemento externo a la persona (Paola hace una lista de las tareas que su mamá le pidió que hiciera en casa después de la escuela).
- El repaso: es la estrategia para mantener un elemento en la memoria de trabajo por medio de la repetición consciente (José que está comenzando el primer grado, quiere aprender a escribir el nombre de su mamá. Para lograrlo deletrea cada letra de su nombre hasta que lo memoriza).
- La organización: es la estrategia en la que se categoriza el material que debe recordarse (María recuerda las cosas que debe comprar en la tienda organizándolos por categorías: frutas, vegetales, enlatados y carnes)
- La elaboración: estrategia que consiste en hacer asociaciones mentales que involucran a los elementos que deben recordarse (Yolanda recuerda las líneas del pentagrama (Mi, Sol, Si, Re, Fa) asociándolas con la frase «**Mi Sol Siempre Resurge Fabulosamente**» (Papalia y Colegas).

El Juego y el Desarrollo Cognitivo

Observando a los niños y a las niñas podemos percibir que, a medida que crecen juegan en forma distinta. El juego, al igual que el desarrollo infantil, evoluciona. Además de aportar al niño placer y momentos de distracción, es una actividad que estimula el desarrollo infantil. El juego pone en marcha las habilidades cognitivas del niño, en cuanto a que le permiten comprender su entorno y desarrollar su pensamiento.

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



Imagen 11.5 El pensamiento representacional es un elemento central del juego simbólico.

a un objeto sin tener ni al objeto ni a un sustituto concreto disponible. Por ejemplo, ellos hacen una “llamada” colocándose la mano al oído. Conforme los niños y las niñas se acercan a los 36 meses de edad, participan cada vez más en el juego dramático, en el cual representan acontecimientos familiares. El juego dramático permite a los bebés mayores tratar de entender mejor los papeles sociales, participar en la comunicación con los demás y recordar o tratar de entender experiencias pasadas. Las investigaciones sugieren que participar en el juego dramático parece tener relación con el desarrollo de la comprensión que tienen los niños de los sentimientos y de las creencias de los demás (Youngblade y Dunn 1995).

En los ambientes al aire libre, las cajas de arena (Moser 1995) o las estructuras para trepar proporcionan abundantes oportunidades para el juego simbólico o dramático. Aunque las áreas al aire libre con frecuencia se considera que apoyan más a la conducta motora o la actividad física, también ofrecen oportunidades especiales para el juego simbólico (Perry 2003). Por ejemplo, es posible que los niños y las niñas, cuando juegan al aire libre, simulan cultivar un jardín o utilicen un juguete con ruedas grandes para imaginarse que van de compras (California Department of Education)

Piaget clasificó el juego infantil en cuatro etapas.

Categorías de Juego de Acuerdo a Jean Piaget

TIPO DE JUEGO	CARACTERÍSTICAS
Juego Funcional	Ocurre durante los primeros dos años de vida. A través de este se repite una y otra vez una acción por el placer de tener una respuesta inmediata.
Juego Simbólico	Ocurre entre los 3 y los 6 o 7 años de edad. Consiste en simular situaciones, objetos y personajes que no están presentes en el momento del juego.
Juego de Reglas	En este tipo de juego los jugadores saben antes de iniciar el juego lo que cada uno debe de hacer. Es el tipo de juego tradicional como «el lobo.»
Juego de Construcción	Aparece alrededor del primer año y se realiza simultáneamente a los demás tipos de juego. Va evolucionando a lo largo de los años, a veces estando al servicio del juego predominante de cada etapa.

El Juego en el Desarrollo Infantil

La siguiente tabla muestra la clasificación del juego infantil de acuerdo a Mildred Parten.

Clasificación del Juego Infantil de Acuerdo a Mildred Parten

TIPO DE JUEGO	CARACTERÍSTICAS
Juego Solitario	Nacimiento hasta un año. El niño juega en forma autónoma, y no intenta conectarse con otros niños o personas.
Juego Paralelo	Entre uno y dos años de edad. El niño juega al lado de otros pero las actividades son independientes y no hay interacción.
Juego Asociativo	Hasta los tres años. Los niños juegan compartiendo materiales con otros niños pero no hay intención de interactuar
Juego Cooperativo	Además de compartir los materiales, los niños también comparten una actividad única.

Nadia Cavalleri

Aprendizaje de Conceptos Relacionados con las Matemáticas

De acuerdo a los Fundamentos del Aprendizaje de California las matemáticas cubren cinco áreas principales del desarrollo:

1. Sentido numérico
2. Álgebra y funciones (Clasificación y Patrones)
3. Medición
4. Geometría
5. Razonamiento matemático

Sentido numérico: importantes aspectos de conteo, relaciones con los números y operaciones.



Imagen 11.5 Sentido Numérico

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

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

Conforme aumenta la comprensión y el uso del lenguaje por parte de los niños y las niñas, ellos comienzan a asimilar el lenguaje basado en sus conocimientos numéricos a sus conocimientos no verbales respecto a los números y las cantidades (Baroody 2004). Entre los 18 y los 24 meses de edad, los niños utilizan palabras relacionales para indicar “más” o “igual”, además de las palabras asociadas con los números. Ellos comienzan a contar en voz alta, normalmente comenzando con el “uno” y

siguiendo una secuencia de nombres de números (Fuson 1988; Gelman y Gallistel 1978), aunque es posible que omitan algunos números y no utilicen una lista de números convencional (por ejemplo: “Uno, dos, tres, siete, nueve, diez”). Alrededor de la misma edad, los niños también comienzan a contar pequeños conjuntos de objetos. Sin embargo, es posible que señalen el mismo objeto dos veces o que digan un número sin señalar a un objeto. Ellos también comienzan a ampliar su conocimiento de la cardinalidad (por ejemplo, el último número que se nombra representa el número total de objetos).

Los niños y niñas del ambiente preescolar desarrollan una comprensión cualitativa inicial de una cantidad de grupos pequeños de objetos sin realmente contarlos. Se hace referencia a esta comprensión como conocimiento visual o “subitización”. Apoya la habilidad de comparar pequeños grupos de objetos: saber si los grupos son los mismos, si un grupo es más grande (más pequeño) o que tiene más (menos).

Además el desarrollo es la habilidad de enfocarse en operaciones del tipo aritméticas en grupos de objetos con ideas como “agregar a”, “reunir”, “desarmar”, “quitar” y demás. El entorno preescolar es el momento en que los niños y las niñas aprenden a recitar los números en orden, reconocer dígitos y comienzan a incorporar la idea de correspondencia individual y conteo verdadero. Éste también es el momento cuando los niños y niñas en el ambiente preescolar comienzan a aprender sobre cardinalidad, que es el concepto de saber que el último número nombrado es la cantidad de los objetos contados (California Department of Education).

Álgebra y Funciones (Clasificación y patrones): Distribución y clasificación de objetos; reconocimiento, extensión y creación de patrones

La clasificación incluye distribución, agrupamiento, o categorización de objetos de acuerdo con los criterios establecidos. Analizar, comparar y clasificar objetos brinda un fundamento para el pensamiento algebraico. Aunque los niños del centro preescolar no sepan cómo se pueden clasificar los objetos en un conjunto mixto o puedan decir mucho sobre por qué algunos objetos van juntos, comienzan a agrupar de igual a igual a alrededor de los 48 meses de edad y harán mucho más en forma completa a alrededor de los 60 meses de edad. Estos fundamentos usan la idea de clasificar objetos por algún atributo. El término “atributo” se usa aquí para indicar una propiedad de objetos, como un color o forma, que podrían ser evidentes para un niño en el centro preescolar y que dicho niño podría usar como base para agrupar o clasificar. Se espera que un niño de edad preescolar más pequeño muestre algo de clasificación de un grupo de objetos, pero que no necesariamente lo hace completamente o sin errores.

Un niño o una niña de edad preescolar podría clasificar animales de granja pero quitar solamente las vacas y dejar el resto, y quizás haya un cerdo o dos, o un caballo incluido. Pero un niño de edad preescolar más grande podría agrupar todas las vacas, un grupo de cerdos, y un grupo de caballos. Esta competencia es la precursora de muchas habilidades importantes de matemática que vendrán más adelante (por ej. la lógica de lo que pertenece en un conjunto y lo que no, agrupar términos en una expresión algebraica, análisis de datos y gráficos).

Clasificar y agrupar en el centro preescolar ayudará a preparar a los niños y a las niñas para esos pasos posteriores. Los investigadores Seo y Ginsburg (2004) destacan que los niños en el centro preescolar a menudo no eligen espontáneamente hacer actividades de clasificación por propia voluntad. Por lo tanto, la clasificación es un área en la que la facilitación del maestro y el modelado en todo el rango de

situaciones y contextos es particularmente importante. El maestro debe notar la forma en que un niño depende de la situación y la percepción de la actividad del niño.

Pensar en patrones es otro precursor importante para aprender las matemáticas en general y para aprender álgebra en particular (Clements 2004a). Durante los años en preescolar, los niños y las niñas desarrollan sus habilidades para reconocer, identificar y duplicar patrones y extender y crear patrones de repetición simples. Aunque se haya realizado menos investigación para niños en el centro preescolar en cuanto a los dibujos que en otras áreas, como números y conteo, recientes estudios (Klein y Starkey 2004; Starkey, Klein, y Wakelely 2004) brindan información sobre el desarrollo de las habilidades de dibujos.

Los niños y las niñas primero aprenden a identificar la unidad principal de un patrón que se repite. Una vez que pueden identificar la unidad inicial de patrón, pueden extender un patrón mediante la predicción de lo que viene después. La facilitación y modelado del maestro son particularmente importantes para introducir la noción de patrones, extendiéndolo a más aspectos del entorno del niño y a las actividades diarias, y alentando a los intentos del niño de crear patrones.

Medición: Comparar y ordenar objetos por largo, peso o capacidad; precursores de medición

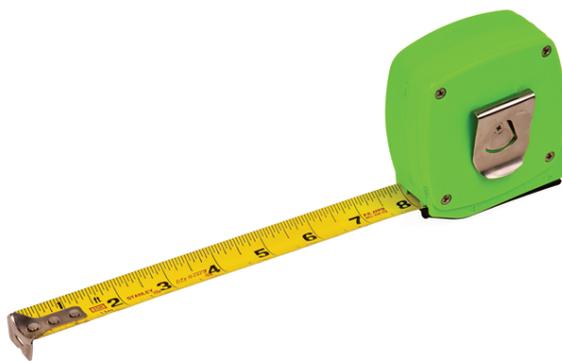


Imagen 11.6 Cinta de Medir

Medir es asignar un número de unidades a alguna propiedad, como longitud, área o peso, de un objeto. Aunque mucho más aprendizaje ocurrirá más adelante cuando los niños se vuelven cada vez más competentes con conceptos de medición principal, el entorno preescolar es cuando los niños y las niñas obtienen muchos de los precursores de esta clase de comprensión sobre comparar, ordenar y medir cosas. Por ejemplo, los niños en el entorno preescolar pequeños se están dando cuenta que los objetos pueden compararse por peso, altura, o largo y usar dichas palabras como “más pesado”, “más alto” o “más largo” para hacer

comparaciones.

Comienzan a comparar objetos directamente para descubrir cuál es más pesado, más alto, etc. Pueden comparar longitud colocando objetos lado a lado y ordenar tres o más objetos por tamaño. Para el momento en que los niños y las niñas tienen alrededor de 60 meses, ellos desarrollan la comprensión de que medir longitud implica repetir unidades de igual tamaño y contar la cantidad de unidades. Pueden comenzar midiendo la longitud extendiendo múltiples copias de unidades del mismo tamaño de extremo a extremo (Clements 2004a).

Geometría: Propiedades de los objetos (forma, tamaño, posición) y la relación de los objetos en el espacio

La geometría es una herramienta para comprender las relaciones entre las formas y las propiedades espaciales matemáticamente. Los niños en preescolar aprenden a reconocer y nombrar formas de dos dimensiones, como un círculo, cuadrado, rectángulo, triángulo y otras formas. Al principio, reconocen

formas geométricas por su apariencia

física holística general. A medida que obtienen más experiencia comparando, clasificando y analizando formas, los niños aprenden a prestar atención a atributos individuales y características de diferentes formas. Los niños en preescolar más pequeños usan formas aisladas, mientras que los niños en preescolar más grandes usan formas para crear imágenes de cosas que conocen y pueden combinar formas en nuevas formas (Clements 2004a, 2004b).

En los primeros años del entorno preescolar, los niños y las niñas también desarrollan razonamiento espacial. Pueden visualizar formas en diferentes posiciones y aprenden a describir la dirección, distancia y ubicación de los objetos en el espacio. Los maestros pueden facilitar el desarrollo de los niños de geometría y pensamiento espacial ofreciendo muchas oportunidades de explorar atributos de diferentes formas y usar palabras de vocabulario sobre la posición de los objetos en el espacio.

Razonamiento matemático: Usar pensamiento matemático para resolver problemas en el juego y las actividades diarias

Los niños y las niñas en el entorno preescolar se encuentran con situaciones en juego y actividades diarias que requieren adaptarse y cambiar su curso de acción. Aunque quizás no se den cuenta de esto, algunas situaciones requieren razonamiento matemático; determinar una cantidad (por ej. ¿Cuántas cucharas?), o razonar geoméricamente (por ej. ¿Qué forma entrará?) Otras situaciones requieren razonamiento general.

Para niños y niñas de edad preescolar, cuando el contexto es lo suficientemente familiar y cómodo, se puede aplicar una simple estrategia para resolver un problema inmediato, incluso algo tan simple como contar la cantidad de objetos que están en la mano o llevar un bloque para ver si hay otros como éste. Un niño en preescolar pequeño puede comenzar este proceso probando una estrategia que no siempre es efectiva. Un niño en el entorno preescolar más grande puede intentar varias estrategias, finalmente encuentra una que funcione. El punto importante es que tanto los niños más grandes como más pequeños aprenden a través del razonamiento matemático.

Como sugieren los ejemplos antes mencionados, alentar a los niños pequeños a participar en razonamiento matemático no solamente es beneficioso en sí mismo, sino que también abre la puerta a la exploración de los niños de otros fundamentos en las matemáticas, como formas geométricas, el conteo y la clasificación.

Fuentes de Información y Referencias para este Capítulo

References

- Bentzen, Warren R. *Seeing Young Children: A Guide to Observing and Recording Behavior*. 6th edition. State University of New York. Thomson Delmar.
- Miles Gordon, Ann. Williams Browne, Kathryn. *La Infancia y su Desarrollo*. 2nd Edition. Delmar Thomson, 2001.
- Levine, Laura E. and Munsch, Joyce. *Child Development: From Infancy to Adolescence*. 2nd edition. Sage, 2019.

- Papalia, Diane E., Duskin Feldman, Ruth y Martorell, Gabriela. Desarrollo Humano. 12ma Edicion. McGraw-Hill, 2012.
- El Juego en el Desarrollo Infantil. Capítulo 2. Descargado en 8/18/2019.
- Cavalleri, Nadia. Psicoblogía – Blog de una Licenciada en Psicología. Clasificación de los Juegos Según Parten. Descargado el 08/18/2019.
- California Department of Education, Fundamentos del Aprendizaje Preescolar de California. Matematicas. Descargado el 8/18/2019.

Media Attributions

- Cognitive Development is licensed under a CC BY-ND (Attribution NoDerivatives) license
- Diccionario is licensed under a CC BY (Attribution) license
- «Peekaboo (inside cardboard box)» © Gelman, Debra Levin is licensed under a CC BY (Attribution) license
- Bebe poniendo atencion a un adulto © Unknown is licensed under a CC BY-SA (Attribution ShareAlike) license
- Pretend Play
- Sentido Numerico is licensed under a CC BY-NC-ND (Attribution NonCommercial NoDerivatives) license
- Measuring is licensed under a CC BY-SA (Attribution ShareAlike) license

12.

Observando y Asesorando el Desarrollo Cognitivo: Lenguaje y la Lecto-Escritura

Irma Gonzalez Cuadros



Imagen 12.1 Escribiendo en una clase de Segundo Grado

Los pequeños están más interesados en cómo funciona el lenguaje, que en cómo se forma. Las primeras palabras que dice, lee y escribe un niño [o una niña], son aquellas que tienen significado y uso en su vida diaria, como los nombres de las personas en su familia, los nombres de las comidas, y los letreros que se encuentra en el camino; Una vez que aprende cómo funciona el lenguaje, entonces el niño comienza a interesarse en las formas de las letras y sus sonidos. Finalmente, los niños aprenden las reglas de la escritura. Esto es reconocimiento de que los signos de puntuación tienen un

propósito al leer y escribir, y que los espacios marcan letras y palabras y que las palabras se escriben y se leen de izquierda a derecha.

– Frank Smith (1971)

Introducción

El área de Lenguaje y Lecto-Escritura (LLD) evalúa el progreso de todos los niños y las niñas en el desarrollo de habilidades lingüísticas y de aprendizaje de base. Estas habilidades pueden demostrarse en cualquier idioma y en cualquier modo de comunicación. Las habilidades del Idioma y lectoescritura en el idioma materno de un niño o niña forman las bases para aprender inglés. Por lo tanto, los niños que aprenden en dos idiomas pueden demostrar conocimientos y habilidades en su idioma materno, en inglés o en ambos idiomas. Se deben completar las medidas LLD de todos los bebés, niños pequeños y niños en edad preescolar, incluyendo aquellos que aprenden en dos idiomas (DRDP 2015).

Cada centro de cuidado infantil tiene un grupo único de niños, niñas y de adultos. Cada uno de ellos viene de un medio ambiente social diferente, sin embargo, cada niño debe ser ayudado a obtener:

- Confianza en su habilidad de usar su lenguaje con otros.
- Gusto de pasar tiempo en experiencias de conversación, en juegos y en grupos.
- Aceptar la idea de que hay otros que hablan diferente.
- Un interés fuerte en buscar el significado de nuevas palabras.

Desarrollo del Lenguaje

Si partimos de la definición de lenguaje dada anteriormente, no podríamos llamar “lenguaje” a ninguna de las manifestaciones del recién nacido. Por lo tanto, esta etapa la consideraremos como “prelingüística” y durará, hasta el final de las reacciones circulares secundarias de Piaget (entre las tres primeras etapas de la fase sensorio-motriz).

Sabemos bien que el niño o niña ya oye desde antes de nacer. Pero es evidente que, si bien oye, no le otorga a lo audible un significado determinado. Durante los primeros meses, la percepción resulta evidente, pero no así el significado de lo percibido.

Es recién entre los ocho y los nueve meses de vida después del nacimiento que el niño comienza las imitaciones del mundo sonoro que lo rodea y su primera atención la dirige hacia sus propias emisiones sonoras que para esa época son silábicas. Durante los ocho primeros meses va a existir un continuo reaccionar reflejo frente a estímulos táctiles, kinestésicos, auditivos, y visuales. Va a existir también una evolución en la postura y en el movimiento voluntario y todo esto va a ir dejando una experiencia

concreta del propio cuerpo y del mundo circundante que debe ser aceptada como una condición necesaria para la aparición del habla.

Entre los nueve y 18 meses, el niño o niña demuestra atención y respuesta ante su nombre, en el décimo mes comprende o parece comprender significaciones convencionales de “no” y de “mamá,” y si bien en un principio la significación que el niño le otorga a algunas palabras como “mamá,” no es la misma que le otorga el adulto. A esta edad también imita al adulto. Repite sonidos y sílabas después del adulto.

Hacia los once meses comienza el empleo de palabras sencillas con un significado preciso. Algunas palabras adquieren un carácter general. Por ejemplo: ante la pregunta ¿dónde está el carro? El niño o la niña busca cualquier juguete.

Alrededor de los 12 meses ya el niño o niña es capaz de realizar acciones motrices bajo la sugestión de órdenes dichas oralmente: el *dame* y *toma* serán las primeras acciones de contenido verbal transitivo que llegará a captar. También, imita con facilidad nuevas sílabas y pronuncia 10 palabras aproximadamente.

Entre los 12 y 18 meses el niño o niña alcanza a expresar un promedio de 15 palabras, comenzando con mamá y papá, a las que otorga un amplísimo significado y continuando con una “algarabía” que se va acentuando a medida que las posibilidades fono-articulatorias van siendo mayores, y hasta el momento en que la etapa comprensiva logre desarrollarse suficientemente como para superar esta situación.

No debemos olvidar que en esta edad las distracciones son frecuentes, pero, aun así, órdenes como “abre la boca”, o “dame la pelota” pueden ser comprendidas por la mayoría de los niños y niñas realizadas correctamente.

A la edad de 18 meses el niño o niña usa aproximadamente 20 palabras, incluyendo nombres. Refleja en el juego algunas acciones observadas con mayor frecuencia. Reconoce fotografías de personas y objetos familiares. Combina dos palabras, que en su mayoría son sustantivos (nombres) o verbos (acciones), tales como: “Papa va,” “mama leche,” etc. y también utiliza palabras para expresar lo que quiere, tales como: “más,” “upa,” “allí,” “abajo,” “no,” “ese,” y “este.”

También imita palabras o sonidos en forma precisa. Apunta y hace gestos para llamar la atención sobre algo deseado. Cuando se le pide, lleva objetos familiares de un lugar a otro. Hojea un libro volteando varias páginas a la vez. Dice “adiós” moviendo la mano. Imita actividades domésticas, tales como: poner la mesa, secar con toallitas. Sigue instrucciones simples. Tararea y canta tonadas sencillas.

El niño o niña que esta cerca de los dos años, en ambiente de ciudad, posee unas 300 palabras promedio, aunque es preciso reconocer que varias de ellas son simplemente juegos fono-articulatorios y auditivos placenteros sin significación alguna. Además, a esta edad la palabra con significado de frase (palabra-frase) existe, y es así como “agua” vendrá a significar “quiero tomar agua” o “está lloviendo” o “ahí hay un charquito” o “vamos a jugar con agua” etc. A esta edad otras características del niño son:

- Comprende preguntas e instrucciones sencillas.
- Identifica las partes de su cuerpo.
- Explica a su manera situaciones usando principalmente nombres de cosas, acciones y
- La entonación de su voz es importante al darle significado a las palabras.

- Entabla “conversaciones” consigo mismo y con muñecos.
- Elabora preguntas tales como: “¿Qué es eso?”, “¿Qué es esto?”, “¿Dónde está...?”.
- Construye oraciones compuestas de 2 o 3 palabras que, generalmente, son sustantivos y verbos.
- Se refiere a sí mismo por su nombre; empieza a usar pronombres personales (yo, tú, él...).
- Identifica y nombra dibujos.
- Puede hablar en plural agregando la “s”; pero sus oraciones se caracterizan por no concordar en género y número.
- Pide de comer, de beber o ir al baño.
- Escucha relatos de cuentos ilustrados.

A los 2.5 años, el niño o niña tiene un vocabulario de 450 palabras aproximadamente. Además, puede decir su nombre. Utiliza el verbo “ir” en los tiempos presente, pasado y futuro más otro verbo en infinitivo: “voy a comer.” Otras características del niño a esta edad son:

- Utiliza el género y el plural de algunas palabras.
- Combina nombres y verbos en frases.
- Comprende conceptos simples de tiempo: “anoche,” “mañana.”
- Se refiere a sí mismo como “yo,” más que por su nombre.
- Empieza a utilizar posesivos como: “de” + “el nombre:” “de Pepe”.
- Trata de obtener atención de los adultos: “mírame.”
- Le gusta escuchar cuentos repetidos.
- Usa la palabra “no” en su lenguaje, utilizando frases de negación tales como: “no quiero,” “no está.”
- Habla con otros niños, tanto como con adultos.
- Empieza a controlar su conducta verbalmente en lugar de físicamente.
- Aparecen las preguntas: “¿Dónde?” ¿a dónde?, ¿por qué?, ¿para qué? ¿cuándo?
- Usa frases cortas para hacer comentarios de lo que está haciendo.
- Iguala o utiliza de 3 a 4 colores.
- Conoce los conceptos: “pequeño” y “grande.”
- Dice su edad con sus dedos.
- Comprende preguntas e instrucciones sencillas.
- Identifica las partes de su cuerpo.
- Explica a su manera situaciones usando principalmente nombres de cosas, acciones y personas.
- Elabora preguntas tales como: “¿Qué es eso?” “¿Qué es esto?” “¿Dónde está...?”

- Construye oraciones compuestas de 2 o 3 palabras que, generalmente, son sustantivos y verbos.
- Se refiere a sí mismo por su nombre; empieza a usar pronombres personales (yo, tú, él...).
- Identifica y nombra dibujos.
- Puede hablar en plural agregando la “s,” pero sus oraciones se caracterizan por no concordar en género y número.
- Pide de comer, de beber o ir al baño.
- Escucha relatos de cuentos ilustrados.

Alrededor de los 3 años el niño o niña ha adquirido muchas palabras nuevas aproximándose a 1,200 el número de las que expresa. El niño de esta edad usa frases y contesta a preguntas simples. Aprende con facilidad versos y canciones sencillas. Emplea oraciones subordinadas, aunque gramaticalmente no siempre sean correctas.

- Entiende y produce frases de tiempo como: “ayer,” “el lunes,” “hora de la comida,” “esta noche,” y “todos los días.”
- Usa palabras para relacionar observaciones, conceptos e ideas.
- Frecuentemente practica hablando consigo mismo.
- Empieza a comprender oraciones de lugar, tales como: “pon el cubo (debajo, enfrente).”
- Conoce su apellido, sexo, el nombre de la calle en donde vive y algunas rimas
- Puede hablar de un cuento o relacionar una idea u objeto.
- Usa oraciones compuestas de 4 a 5 palabras.
- Aparecen oraciones adverbiales introducidas por preposiciones: “está en la escuela.”
- Puede pronunciar los sonidos de los siguientes fonemas: /m/, /n/, /p/, /w/, /t/, /k/, /b/, /j/, /l/, /s/, /ch/.
- Usa formas posesivas como: “mío,” “mía,” “tuyo,” “de,” más el nombre (de mamá), y los pronombres reflexivos “te,” y “se.”
- Usa formas verbales simples y complejas tales como: “estoy jugando,” “voy a jugar.”
- Usa las oraciones de negación utilizando palabras tales como: “nada,” “nunca,” “nadie,” y “ni.»
- Empieza a usar oraciones compuestas unidas por “y,” “que,” “donde,” y “como.”
- Expresa verbalmente fatiga (dice que está cansado).

El niño o niña de 4 años posee un vocabulario de unas 1,500 palabras: es el niño con muchas preguntas, a quien no le interesan mayormente las respuestas que obtenga pero si para adaptarlas a su forma de ver el mundo; es el niño que acepta las respuestas globalmente, sin llegar al análisis de las palabras, es el niño que juega deliberadamente con palabras que sabe que están incorrectas para el uso que les otorga y que difiere las respuestas a preguntas concretas o de verbalizaciones no presentes para el momento en que su pensamiento se halla encausado hacia el sentido de la pregunta (respuesta diferida).

- Sigue instrucciones, aunque no estén presentes los objetos.
- Entiende conceptos de: “en la mañana temprano,” “el siguiente mes,” “a cualquier hora,” “el próximo año.”
- Señala el color rojo, el azul, el amarillo y el verde.
- Identifica cruces, triángulos, círculos y cuadrados.
- Formula muchas preguntas acomodando las respuestas más a sus pensamientos que a la explicación.
- Utiliza oraciones empleando de 4 a 5 palabras.
- Hace preguntas usando: “Quién” y “¿Por qué?”
- Utiliza oraciones complejas.
- Utiliza correctamente el tiempo pasado y pronuncia adecuadamente los fonemas: /m/, /n/, /p/, /f/, /w/, /y/, /ll/, /k/, /b/, /d/, /g/, /r/, /ch/, /s/.

A los 5 años de edad el niño o niña conoce relaciones espaciales como: “arriba,” “abajo,” “detrás,” “cerca,” y “lejos.” Además, puede definir objetos por su uso (tú comes con el tenedor) y puede decir de qué están hechos los objetos. Sabe su dirección. Construye oraciones utilizando de 5 a 6 palabras y posee un vocabulario de aproximadamente 2,000 palabras. Otras características son:

- Usa los sonidos del habla (fonemas) correctamente con las posibles excepciones de /rr/ y /z/.
- Conoce opuestos comunes como “grande/chico” y “suave/duro”.
- Entiende el significado de las palabras: “igual” y “diferente”.
- Cuenta 10 objetos.
- Sigue la secuencia de un cuento.
- Utiliza los tiempos presente, pasado y futuro de los verbos.
- Distingue izquierda y derecha en sí mismo; pero no en otros.
- Tiene bien establecido el uso de los pronombres.
- Usa todo tipo de oraciones, algunas de las cuales pueden ser complejas, por ejemplo: “Yo puedo entrar a la casa después de quitarme mis zapatos mojados.”

El niño o niña de seis años Tiene una fono-articulación correcta. Usa una gramática adecuada en oraciones y conversaciones. Comprende el significado de la mayoría de las oraciones. Además:

- Nombra los días de la semana en orden y cuenta hasta 30
- Predice lo que sigue en una secuencia de eventos y narra una historia compuesta de 4 a 5 partes.
- Nombra el día y mes de su cumpleaños, su nombre y dirección.
- Distingue entre izquierda y derecha.
- Conoce la mayoría de las palabras opuestas y el significado de “a través,” “hacia,” “lejos,” y “desde.”

- Sabe el significado de las palabras: “hoy,” “ayer,” y “mañana.”
- Formula preguntas utilizando frecuentemente: “¿Cómo?” “¿Qué?” y “¿Por qué?”

Conceptos de Material Impreso

**Pocos niños aprenden a amar los libros por sí mismos.
Alguien debe llevarlos hacia el maravilloso mundo de
la palabra escrita, alguien debe mostrarles el camino.**

Orville Prescott

Cuando los niños y las niñas son pequeños, los maestros les explican cómo tomar un libro en sus manos, las partes del libro, y la diferencia entre las ilustraciones y el contenido escrito. Los niños que han tenido la oportunidad de experimentar con libros a una edad temprana conocen estos conceptos y no necesitan que se les enseñe. El conocimiento de los conceptos de libros es importante en el camino de ser literato (alfabetizado- saber leer y escribir).

Actividades que Ayudan a Desarrollar Conceptos Acerca de Libros

Con frecuencia pensamos que los niños y las niñas conocen los conceptos acerca de los libros que acabamos de describir arriba. Sin embargo, para muchos niños entre 2-6 años esos conceptos son desconocidos. Se necesita que el niño lea, o se le lean alrededor de 1000 libros antes de que este niño entre al kínder para ayudarlo a aprender los conceptos sobre los libros y para que esté listo para su experiencia de aprender a leer y escribir. Para ayudar a los niños a adquirir estos conceptos usted debe señalarlos en cada oportunidad que tenga cuando les lea. Usted puede presentar una historia, por ejemplo, señalando apropiadamente lo que usted dice:

“El título de la historia que les voy a leer es “Harriet, You’ll Drive Me Wild.” Este es el título en la parte de enfrente del libro. El escritor del libro, o el nombre de la persona que escribió el libro, es Mem Fox. Aquí está su nombre. El ilustrador, la persona que hizo los dibujos, es Marla Franzee. Aquí está su nombre en el libro. Todos los libros tienen títulos y autores. La próxima vez que leas un libro, observen a ver si pueden encontrar el título. Siempre está en la portada del libro. También busca los nombres del escritor y del ilustrador. En algunos libros como “No David” la persona que escribió el libro es el autor y también él es la misma persona que lo ilustró, y su nombre es David Shannon.”

La repetición de estos diálogos familiariza a los niños y a las niñas con los conceptos, que con el tiempo llegarán a entender.

Desarrollando la Comprensión de Texto y el Concepto Sobre los libros

Objetivos para desarrollar conceptos acerca de libros

Un niño que tiene un buen concepto de libros sabe:

1. Que el libro es para leerlo.
2. Identificar la parte de enfrente y de atrás de un libro, así como la parte de arriba y de abajo.
3. Voltear las páginas de un libro en la dirección correcta y en forma apropiada.
4. La diferencia entre el texto y las ilustraciones.
5. Que las ilustraciones en una página están relacionadas con lo que dice el texto.
6. Donde comenzar a leer en una página.
7. Que es un título.
8. Quien es un autor.
9. Quien es un ilustrador.

Comprensión es la habilidad de leer o escuchar y entender el texto. Entender lo que se lee es una de las metas principales para la enseñanza de la lectura.

La siguiente es una lista de las características de lectores hábiles que comprenden bien lo que leen, que es la clase de lectores que se pretende formar:

- Comprenden bien los materiales que leen desde el comienzo al fin y también leen entre líneas buscando información que pueda ayudarles a clarificar lo que no entienden.
- Aquellos que comprenden bien, leen con detenimiento cuando la información es importante en relación a lo que quieren recordar.
- Aquellos que comprenden bien, se anticipan al contenido del texto en base a conocimiento previo sobre el tema.
- Aquellos que comprenden bien, reflejan sus ideas en el texto creando resúmenes acerca de lo que han leído.
- Aquellos que comprenden bien usan el texto como información importante de referencia para clarificar ideas.

El desarrollo de comprensión de la lectura se fortifica como resultado de las interacciones sociales con otros niños y adultos durante las experiencias de lectura y escritura. Por ejemplo, los niños se benefician cuando los libros son leídos por adultos interactivos que proveen problemas y soluciones durante la lectura. Se le pide al niño que responda y los adultos ofrecen guía cuando es necesaria.

Las siguientes características acerca del contenido del texto determinan que tan bien el niño o la niña comprenderá:

- La familiaridad del contenido del texto
- El conocimiento necesario para entender el texto
- La calidad de la escritura
- Que tan interesante es el tema para aquellos que escuchan o leen
- El grado de dificultad del vocabulario incluido
- Qué tanto es el contenido que se va a leer o escuchar

Objetivos y Normas para Desarrollar Comprensión en el Texto

Cada estado y cada organización nacional han creado estándares o reglas para el desarrollo de la comprensión. Entender que el texto tiene significado es una meta importante. Cuando los niños y las niñas comprenden que un texto tiene significado, se espera que sean competentes en usar estrategias de autocorrección y de auto revisión. Cuando los niños demuestran comprensión:

- Pueden comprender el texto cuando tienen historias principales y secundarias.
- Entienden historias reales presentadas en frases simples y complejas.
- Entienden el significado del lenguaje figurativo (metáforas y similitudes).
- Comparan textos con otros que han leído o escuchado.
- Explican los motivos de los personajes.

Cómo se enseñan las Estrategias de Comprensión

Cuando usted les enseña estrategias, los niños y las niñas deben tener un papel activo para responder a la literatura en diferentes maneras. Seleccione texto o información que tenga relación con las experiencias de la vida real de los niños y que estén bien estructuradas. Observe que el material que se narra contiene lugares, temas, episodios, y resoluciones bien definidos. La calidad con que se presenta el texto debe presentarles a los niños descripción, secuencia, comparación, contraste, causa-efecto, problema-resolución y ejemplificación.

Red para Extender el Vocabulario

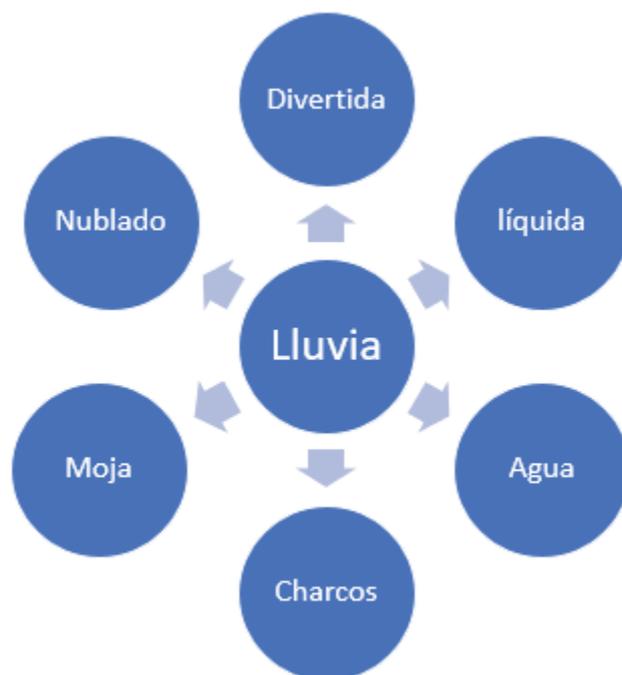


Imagen 12.2 Red de Palabras

Red para Extender Ideas

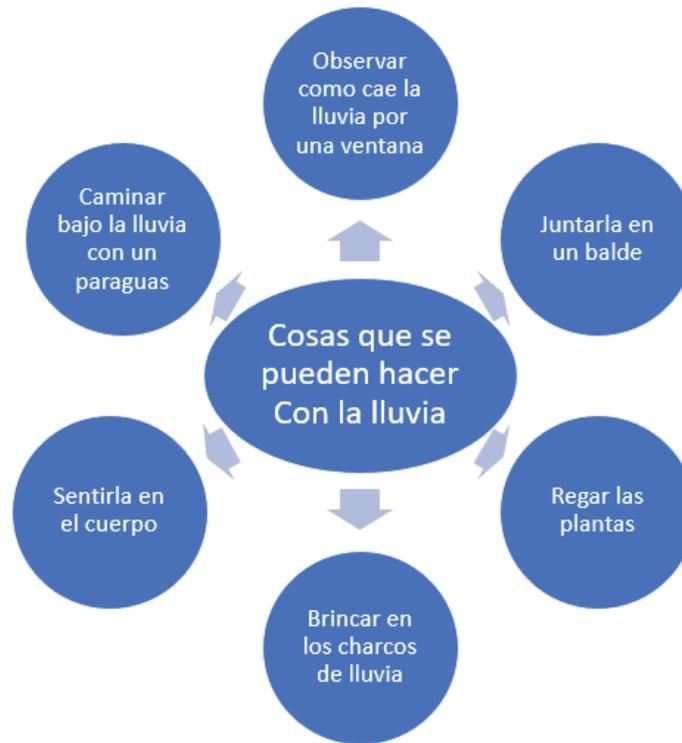


Imagen 12.3 Red para extender Ideas

Cada centro de cuidado infantil tiene un grupo único de niños, niñas y de adultos. Cada niño viene de un medio ambiente social diferente, sin embargo, cada niño debe ser ayudado a obtener:

- Confianza en su habilidad de usar su lenguaje con otros.
- Gusto de pasar tiempo en experiencias de conversación, en juegos y en grupos.
- Aceptar la idea de que hay otros que hablan diferente.
- Un interés fuerte en buscar el significado de nuevas palabras.

El lenguaje es un fenómeno cultural y social que permite, a través de signos y símbolos adquiridos, la comunicación con los demás y con nosotros mismos y que se halla instalado sobre un desarrollo suficiente de funciones neurológicas y psíquicas.

Si partimos de la definición de Lenguaje dada anteriormente, no podremos llamar “lenguaje” a ninguna de las manifestaciones del recién nacido. Por lo tanto esta etapa la etiquetamos como “prelingüística” y coincidirá, hasta el final de las reacciones circulares secundarias de Piaget, con las tres primeras etapas de la fase sensorio-motriz.

Sabemos bien que el niño ya oye desde antes de nacer. Pero es evidente que si bien oye, no le otorga a lo audible una significación determinada.

Etapas del Proceso de la Escritura

Lo interesante de la escritura emergente es que no es un proceso disperso y desorganizado, sino que está caracterizado por distintas etapas de desarrollo.

De acuerdo con Ferreiro y Teberosky (1979), cada una de estas etapas refleja una cierta concepción que el niño o niña tiene respecto a lo que es la escritura y a cómo se ejecuta. En este sentido los garabatos, muchas de las rayas que los niños y niñas menores de 6 años hacen imitando la escritura de los adultos, y los dibujos que muchas veces “leen” a los adultos como si fueran texto, corresponderían a etapas de una evolución en la cual los niños y niñas van modificando sus concepciones lingüísticas.

Los niños y niñas pasan por diferentes etapas de escritura hasta alcanzar una escritura convencional o alfabética. Sin embargo, no todos lo hacen a la misma edad, y esto generalmente no significa que se encuentren fuera de un rango de desarrollo normal.

Ferreiro y Teberosky (1979) indican que hay 4 niveles en el desarrollo de la escritura, desde los cuáles se han desprendido las etapas que se presentan a continuación.

Dibujos

El dibujo constituye la primera etapa de la escritura. En un comienzo el niño no distingue entre el dibujo y la escritura, entendiendo la escritura como un sistema iconográfico, el cual le permite comprender que escribir y dibujar son formas de comunicarnos, dando un mensaje con un propósito claro. Es característico de esta etapa que los niños “leen” lo que dibujan y que además vayan variando su lectura, cada vez que se les pregunta. Sin embargo, esto no tiene mayor relevancia, ya que lo importante es que el niño le está asignando un propósito a ese dibujo, considerándolo como si fuera escritura, lo cual representa un hito del desarrollo cognitivo de alta importancia

Garabatos que No se Parecen a Escritura

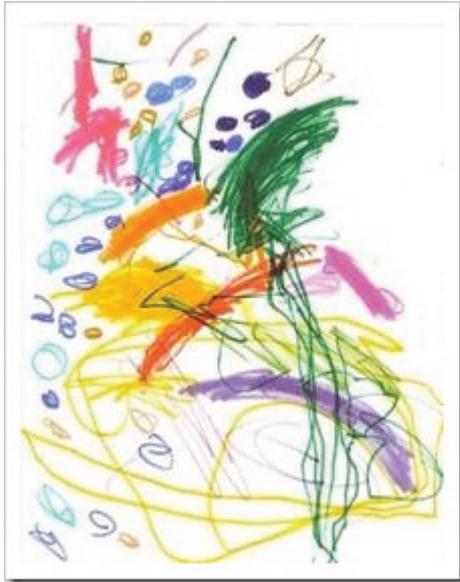


Imagen 12.4 Garabatos que No se Parecen a Escritura

Una vez que el niño o la niña comienza a distinguir entre la escritura y los dibujos, por lo general comienza a escribir garabatos que al principio se parecen un poco a las letras.

Aunque para el adulto estos garabatos no significan nada, al igual que en la etapa anterior, el niño muchas veces puede “leer” lo que escribió, a pesar de que puede variar lo que “lee” cada vez que lo “lee.”

En el ejemplo a continuación, una niña manifiesta haber escrito una carta, por lo que se desprende que ella percibe que la escritura sirve para comunicarse con personas a la distancia con quien no podemos hablar directamente. Aunque efectivamente lo que escribe la niña, parezca garabatos que no se parecen a escritura, ella se encuentra ya en una etapa en que ha iniciado su proceso de escritura, donde hay un propósito y una evidencia de que conoce algunos formatos de escritura, como en este caso “la carta.”

Esta etapa se caracteriza también porque el niño o niña ya realiza una distinción entre dibujo y escritura y en la mayoría de los casos, se puede observar que sostienen y usan el lápiz como un adulto. Es importante recalcar que cada etapa de la escritura es muy importante y siempre debemos validar lo que “escriben” los niños, preguntando qué escribiste, para quién escribiste y por qué lo escribiste, felicitándolos y reforzándolos positivamente.

Garabatos que se Parecen a Escritura

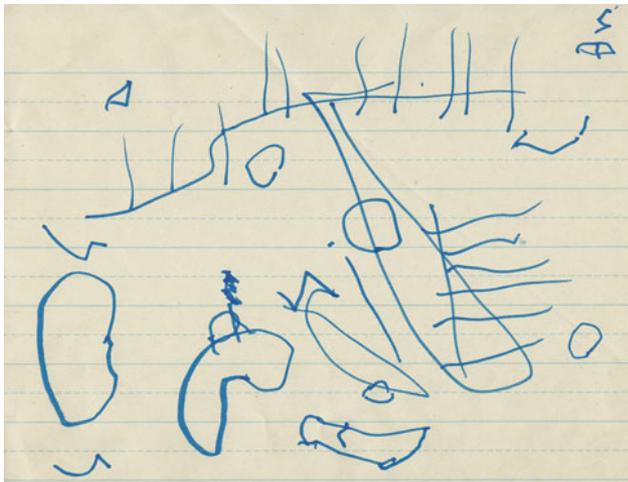


Imagen 12.5 Garabatos que se Parecen a Escritura

Después de pasar de la etapa de garabatos que se parecen solo un poco a las letras, muchos niños y niñas pasan por una etapa en que hacen trazos con mayor similitud a letras.

En esta etapa los niños y niñas están más conscientes de la escritura convencional, es decir, hay un esfuerzo en integrar las letras de verdad con “letras” inventadas que, aunque no sean convencionales, se le parecen.

De todas maneras, un niño o niña en esta etapa aún puede desconocer los espacios que existen entre cada palabra y algunas letras pueden observarse rotadas o en posición invertida, aun cuando hay conocimiento de la orientación de izquierda a derecha de la

escritura y de arriba hacia abajo.

Se observa también en el ejemplo, que el niño o niña sabe escribir por lo menos una palabra entera de

forma convencional: su nombre. Esto representaría un hito de alta importancia en el niño, que produce alegría y satisfacción y que además se podría utilizar como un “trampolín” para aprender más palabras.

Letras sin Correspondencia a Sonidos

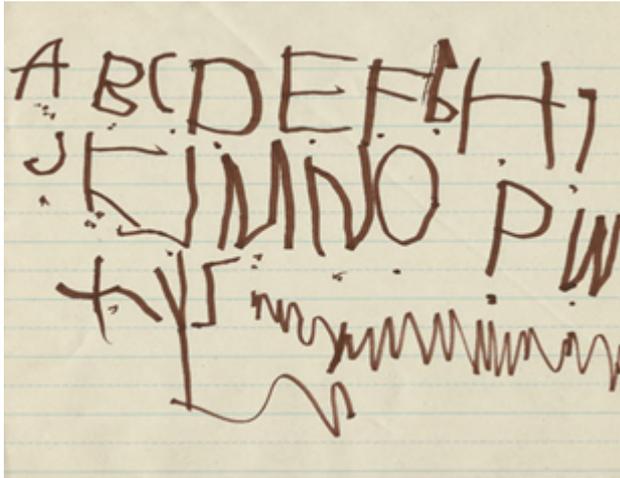


Imagen 12.6 Letras sin Correspondencia a Sonidos

Las próximas etapas tienen escritura con letras convencionales. En un principio, pueden ser letras sin ninguna correspondencia a los sonidos. A veces pueden ser patrones de letras o a veces el niño puede copiar palabras sin entender el significado de ellas.

Muchas veces en esta etapa la escritura es un patrón repetido o los niños copian palabras del ambiente letrado, el cual está lleno de ejemplos de escritura convencional y que por lo tanto le sirven como un recurso para su propia escritura.

La escritura se compone de letras convencionales y puede ser que el niño o niña ya entiende que hay un grupo limitado de letras del alfabeto. Se observa también que tiene mayor conciencia de las relaciones

espaciales y que la secuencia de las letras que conoce es importante.

Letras con Correspondencia a Algunos Sonidos



Imagen 12.7 Letras Con Correspondencia a Algunos Sonidos

En esta etapa, se puede observar que hay mayor correspondencia fonema – grafema. A su vez los trazos son evidentemente más firmes y seguros.

De aquí en adelante, comienza a ser muy característico la presencia de ortografía inventada por parte de los niños, la cual constituye un proceso cognitivo muy importante, pero que no es

la ortografía convencional que uno espera en un texto formal.

Una pregunta que nos hacemos es hasta donde permitimos la ortografía inventada, y en qué momento se insiste en la ortografía convencional.

Lo que es fundamental saber es que les exigimos a los niños o niñas una ortografía convencional cuando están escribiendo palabras que ya hemos trabajado explícitamente, especialmente palabras que ya tenemos expuestas en la pared de palabras (palabras de uso frecuente, por ejemplo).

Exigimos ortografía convencional cuando vamos a exponer un trabajo como modelo para la clase. Por ejemplo, un libro de la clase que tenemos en la biblioteca debe estar con ortografía convencional, porque los niños aprenden de los libros que leen. También los carteles de la sala deben tener la ortografía apropiada.

Pero siempre dejamos que los niños y las niñas ocupen la ortografía inventada para que se acostumbren al proceso de estirar las palabras, escuchar los sonidos en ellas, y tratar de escribirlas. Es un proceso constructivo para ellos que les permite abrirse a un mundo de palabras. De lo contrario, los niños pueden sentirse cohibidos y solamente animarse a escribir palabras que ya saben o conocen.

Ortografía Inventada



Imagen 12.8 Ortografía Inventada

Esta etapa puede durar mucho tiempo. Aquí el niño o la niña entiende el concepto de palabra y tiene conciencia que la escritura es un medio para expresar información personal. Durante esta etapa es común ver que el niño incluye en su

escritura palabras de uso frecuente (como “y” y “ha”), es decir, palabras que ha visto expuestas en su entorno y que las escucha o ha utilizado en variados contextos. Podemos observar también hay conciencia de algunos elementos de puntuación, como puntos, mayúsculas, minúsculas, etc. Los errores son cambios aceptables (Ej.: “n” en vez de “m”; “v” en vez de “b”). Existe también correspondencia letra-sonido.

Ortografía Convencional

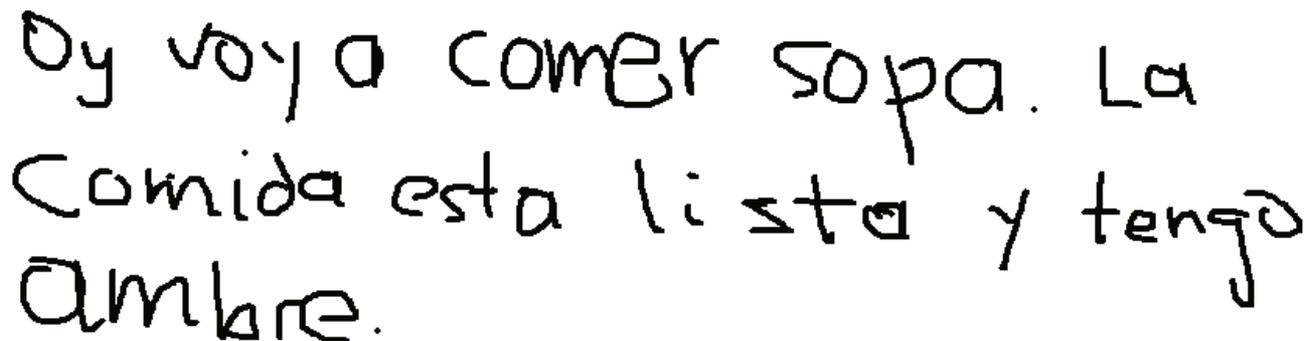


Imagen 12.9 Ortografía Convencional

Esta es la última etapa y la que debiera durar más tiempo. Durante ésta, se observa un claro concepto de palabra. Los errores que pudieran presentar los niños son aceptables.

En esta etapa el niño o la niña entiende muchas de las normas de la escritura convencional, tales como: presencia de algunos elementos de narración, palabras de uso frecuente, etc.

Con pocas excepciones, muestra un buen entendimiento de muchas relaciones letra=sonido. Al igual que en la etapa anterior, los errores son cambios aceptables (Ej. falta de la “h” de “hambre”; “l” en vez de “r”; “ll” y “s” en vez de “y” y “z”).

En el ejemplo, se puede observar que la niña está consciente de la puntuación a través de sus “experimentos” con puntos y con letras mayúsculas y minúsculas. Muestra también su entendimiento rudimentario de lo que es una narración, ya que incluye algunos elementos básicos de una historia, tales como personajes, conflicto y una resolución.

Fuentes de Información y Licencias de Este Capítulo

Fuentes de Información

- Adapted from: California Department of Education. DRDP 2015. A Developmental Continuum from Early Infancy to Kindergarten Entry. Preschool Comprehensive View for use with preschool age children. 2016
- California Department of Education. Fundamentos del Aprendizaje y Desarrollo Infantil de California Volumen 1: Desarrollo de Lenguaje y Lectoescritura. Páginas 46-104 Sacramento 2010
- Miles Gordon, Ann y Williams Browne, Kathryn. La Infancia y su Desarrollo. Delmar Thomson, 2001.

Media Attributions

- Second Grade Writing Class: Public Schools © woodleywonderworks is licensed under a CC BY (Attribution) license
- Red de Palabras © Irma Gonzalez Cuadros is licensed under a CC BY (Attribution) license
- Red para Extender Ideas © Irma Gonzalez Cuadros is licensed under a CC BY (Attribution) license
- Primera Etapa de Escritura © Two Writing Teachers is licensed under a CC BY-NC-SA (Attribution NonCommercial ShareAlike) license
- Creating Letter-Like Forms © Lindsay R. Dennis and Nancy K. Votteler is licensed under a CC BY-NC-SA (Attribution NonCommercial ShareAlike) license
- Letters with no sound Correspondence © Lindsay R. Dennis • Nancy K. Votteler is licensed under a CC BY-NC-SA (Attribution NonCommercial ShareAlike) license
- Letras Con Correspondencia a Algunos Sonidos © Irma Gonzalez Cuadros is licensed under a CC BY (Attribution) license
- Letras Con Correspondencia a Algunos Sonidos © Irma Gonzalez Cuadros is licensed under a CC BY (Attribution) license
- Ortografía Convencional © Irma Gonzalez Cuadros is licensed under a CC BY (Attribution) license

13.

Observando y Asesorando el Desarrollo Cognitivo: Inglés como Segundo Idioma

Irma Gonzalez Cuadros



Imagen 13.1 Desarrollo del Lenguaje Inglés como Segundo Idioma

Introducción

Los niños y niñas que aprenden inglés son aquellos cuyo primer idioma no es el inglés, y como resultado están aprendiéndolo como segundo idioma; o también pueden ser aquellos niños y niñas que están desarrollando dos o más idiomas, uno de los cuales sea el inglés.

Durante los años de nivel preescolar, que son desde el nacimiento hasta los cinco años de edad, la mayoría de los niños y niñas están todavía adquiriendo el conocimiento básico de su idioma del hogar, incluso cuando se trata del inglés. El propósito de este manual es el de enriquecer la comprensión del estudiante sobre el desarrollo del lenguaje y de la lecto-escritura de los niños pequeños que aprenden inglés.

Desarrollo de la Lengua Inglesa

Lista de Verificación del Desarrollo de la Lengua Inglesa

- Comprensión del inglés (inglés receptivo)
- Expresión propia en inglés (inglés expresivo)
- Comprender y Responder a las Actividades de Alfabetización en Inglés
- Símbolos, Letras y Materiales Impresos en inglés

El siguiente escenario nos da una imagen de la diversidad lingüística que puede encontrarse en muchísimos ambientes educativos.

Escenario

Escondido en una de las muchas comunidades multiculturales de California se encuentra un programa para el desarrollo infantil financiado por el estado. Hay 15 niños en la clase que vienen de hogares donde se habla español, inglés, vietnamita, chino, iraní y ruso. Muchos de los niños se han criado juntos desde la más temprana edad en este lugar de educación para la primera infancia. La maestra principal es bilingüe en inglés e iraní. Las dos ayudantes son bilingües en inglés y español. También hay miembros del personal que van de un aula a otra y que son bilingües en vietnamita e inglés y otros en chino e inglés. Los niños participan en distintas actividades educativas, unas veces en grupos pequeños y otras con toda la clase, en proyectos individuales e interacciones entre adulto y niño. Algunos de los factores que el maestro toma en consideración al planear las actividades del día son las necesidades de los alumnos, los objetivos del aprendizaje y las maneras de ayudar a cada niño. Los niños utilizan su idioma del hogar y el inglés para aprender y para comunicarse en las interacciones sociales. El director y la maestra explican que la planificación del programa no ha sido fácil pero que la atención continua al desarrollo del lenguaje y de la lecto-escritura de los niños tanto en su idioma del hogar como en inglés ha sido un factor clave en el progreso de los niños en todas las áreas de desarrollo a medida que avanzan hacia la clase de los niños de cuatro años el entrante año.

Escenario tomado del Departamento de Educación de California, Niños en Edad Preescolar que Aprenden Inglés.

Valores Fundamentales

La siguiente lista de valores fundamentales debe tenerse en cuenta en el transcurso de este capítulo. Estos valores provienen de la investigación y reflejan una comprensión de los desafíos que presenta la educación de los niños y niñas en edad escolar, particularmente de los que aprenden inglés. Una consideración detallada de estos valores ayudará a maestros y maestras a enfocarse en las situaciones y las experiencias particulares de cada niño y niña a medida que éste comienza el camino hacia la adquisición del inglés académico. Familiarizarse con estos valores ayudará también a los maestros

a poner en práctica la información, los principios y las prácticas que se presentan en esta guía. Es importante reconocer que estos valores no son mutuamente excluyentes y que, en muchos casos, se superponen.

Valor #1: Es imprescindible reunir cuanta más información que sea posible sobre niños y niñas que aprenden inglés, la familia y la comunidad para comprenderlo a fondo.

Los niños y niñas crecen y aprenden dentro del ambiente de la familia, la escuela y la comunidad las cuales influyen con frecuencia de forma dinámica e interactiva. Los maestros y maestras pueden aprender mucho observando las experiencias de los niños y niñas en los distintos ambientes de la infancia (Bronfenbrenner 1979; Harrison y otros 1990).

Valor #2: Existe una relación importante entre el lenguaje, la cultura y el aprendizaje.

A medida que los niños y las niñas crecen, muestran más dominio en el uso del lenguaje, están más informados sobre la cultura y muestran más habilidades en el aprendizaje. El lenguaje permite que los niños y las niñas aprendan más sobre la cultura de la familia y del mundo. Al mismo tiempo la cultura les proporciona un lente que influye en cómo experimentan el mundo y cómo aprenden (Gutierrez y Rogoff 2003; Vasquez, Pease-Alvarez, y Shannon 1994).

Valor #3: El lenguaje es una herramienta para el aprendizaje.

El lenguaje de los niños y niñas es una herramienta esencial que les permite aprender del mundo que los rodea. El idioma del hogar y el inglés son herramientas que los niños y niñas utilizan para aprender todo desde las costumbres culturales dentro del hogar hasta el contenido académico de la clase (Gutierrez y Rogoff 2003).

Valor #4 Existen varios caminos hacia el bilingüismo infantil.

Los niños y niñas pueden seguir distintos caminos en el desarrollo de varios idiomas del mismo modo que sus experiencias cotidianas son distintas. No existe un solo camino ideal hacia el bilingüismo. Esta diversidad en la adquisición del bilingüismo es un reflejo del desarrollo en general, donde los niños y niñas pueden desarrollar habilidades específicas a su propio ritmo (Hakuta 1986).

Valor #5: Las experiencias de los niños y las niñas influyen en el desarrollo y en el aprendizaje del lenguaje.

Los niños y las niñas adquieren las habilidades, estrategias y maneras de hacer las cosas de la gente que los rodea a medida que llevan a cabo sus tareas y actividades cotidianas. Aprenden el uso adecuado del lenguaje y de la lecto-escritura de los expertos (es decir, los adultos y otros niños y niñas competentes) dentro de la comunidad.

Valor #6: La adquisición de un segundo idioma es un proceso complejo.

Los niños y las niñas siguen caminos diferentes, pasan por ciertas etapas a ritmos distintos y utilizan diferentes estrategias en la adquisición de más de un idioma.

Valor #7: Dominar el inglés oral es distinto que dominar el inglés académico, el lenguaje formal de la escuela.

Los niños y las niñas utilizan el inglés dentro de distintos contextos para distintos objetivos. Como resultado, pueden usar distintas variedades de inglés en el hogar, en la clase y en el patio de recreo. Se puede tardar un poco más en adquirir el inglés académico empleado en la educación formal que el inglés empleado con otros niños en situaciones sociales, como la del patio de recreo.

Valor #8: El poder comunicarse en más de un idioma hace que los niños tengan más posibilidades en una sociedad multicultural.

El bilingüismo es una habilidad valiosa que permite a los niños y las niñas usar más de un idioma para experimentar el mundo y aprender de él (Valdés 2003).

Principios y Prácticas: Niños Que Son Activos en su Aprendizaje

Además de los valores fundamentales que proporcionan una base para este capítulo, se presentan una serie de principios y prácticas que fomentan el desarrollo del lenguaje, la lecto-escritura y el aprendizaje por parte de los niños y niñas de edad escolar que aprenden inglés, incluso aquellos que además tienen discapacidades u otras necesidades especiales.

Todos los niños y niñas pueden alcanzar altos niveles de logro personal siempre y cuando se les dé un programa de alta calidad con los apoyos adecuados. Cuando se ponen en práctica las mejores prácticas en el aprendizaje del inglés para niños y niñas que lo hablan como segundo idioma, usted les ayudará a aprender inglés y a lograr su máximo potencial.

Los valores fundamentales presentados anteriormente en este capítulo también incluyen principios y prácticas que incorporan la gran gama de maneras en las cuales los niños y las niñas pueden participar en numerosas actividades en su hogar, la escuela y la comunidad. Al igual que todos otros compañeros/as de clase, el desarrollo de los niños y niñas que aprenden inglés como segundo idioma depende de muchos factores e influencias que existen dentro de aquellos ambientes.

Para los que aprenden inglés en particular, tales factores e influencias incluirían la importancia que se le dé al idioma del hogar, hasta qué punto se acepte el bilingüismo dentro de la comunidad y los programas preescolares, y el apoyo disponible para continuar el desarrollo de su primer idioma a medida que desarrollan su dominio del inglés.

Los niños y niñas utilizan a diario una gran variedad de actividades, practican una gama de habilidades, usan variadas estrategias y comportamientos para desarrollar sus capacidades lingüísticas, académicas y sociales. Esto facilita sus habilidades emergentes para participar en las actividades de su familia, escuela, vecindario y comunidad. La variación entre estos contextos conduce a la variación en el lenguaje, la lecto-escritura y las herramientas de aprendizaje que los niños y niñas adquieren y traen consigo al contexto preescolar. Cuánto más sepan los maestros y maestras de diferentes grados escolares sobre cómo aprenden los niños, estarán mejor preparados para desarrollar contextos educativos de alta calidad. A medida que los educadores y educadoras continúen usando las mejores prácticas, deben imaginar a los niños y niñas como individuos que aprenden activamente y que recurren a su conocimiento y experiencias anteriores para comprender el mundo.

Niños y Niñas de Edad Preescolar Que Aprenden Inglés, Sus Familias y Sus Comunidades

Escenario

Cuando se le preguntó cómo consigue comunicarse con éxito con los niños de dos y tres años que tienen una exposición limitada al inglés, un maestro monolingüe en inglés respondió: “Se trata de la relación que tengo con ellos. Los niños reaccionan ante una voz tranquila y un abrazo reconfortante. He aprendido unas frases sencillas en español para poder asegurarles a los niños que están seguros mientras se encuentran dentro del centro. También les pido ayuda a los niños que están aprendiendo inglés. En poco tiempo no hace falta que se lo pida. Ellos les traducen automáticamente a los niños más pequeños. El traducir para el maestro les hace sentirse como alguien especial y hace que el aprender dos idiomas tome mayor importancia.”

En el escenario anterior, el maestro encuentra formas de trabajar con niños y niñas que hablan un idioma diferente al inglés en el hogar. Utiliza los recursos que tiene al alcance y los que tienen niveles más avanzados de lenguaje ayudan a aquellos que están aprendiendo.

Los Niños y Las Niñas

Las últimas tendencias demográficas tienen implicaciones de alto alcance para los educadores de la primera infancia. Para el año 2030, los niños y niñas de las familias euro-americanas formarán menos del 50 por ciento de la población menor de cinco años de edad (Shonkoff y Phillips 2000).

Al igual que en muchos de los otros estados, California se hará más diversa en aspectos culturales, étnicos y lingüísticos. Los latinos forman casi el 30 por ciento de la población del estado; los asiáticos, el 9.1 por ciento; y los afroamericanos, el 7 por ciento (Oficina del Censo de los Estados Unidos 2004).

Durante el año escolar 2005-2006, los distritos escolares de California dieron a conocer que tenían matriculados un total de más de 1.5 millones de alumnos/as que aprenden inglés desde el kindergarten hasta el décimo segundo grado. Esa cifra representa el 25 por ciento aproximadamente de los 6.3 millones de alumnos en California (Departamento de Educación de California 2006). Sin embargo, la cifra de los niños y las niñas que aprenden inglés es aún mayor en los grados más bajos, incluyendo el nivel de preescolar, donde más de un tercio de los niños y niñas que asisten a la escuela pública habla un idioma que no es el inglés en su hogar.

Ya que el número de alumnos/as matriculados en las escuelas públicas de California ha aumentado en un 50 por ciento durante las últimas dos décadas, así el número de niños y niñas que aprenden inglés ha aumentado al menos seis veces. “El perfil demográfico cambiante de la población de la primera infancia en los Estados Unidos nos proporciona la oportunidad y el desafío de un gran experimento social.”

Como el 40 por ciento de los niños y niñas migrantes del país (es decir, personas menores de dieciocho años de edad) vive en California (Oficina del Censo de los Estados Unidos), se ha producido un dramático aumento en el número y diversidad tanto cultural como lingüística de los niños y niñas que asisten a los programas de nivel preescolar en California.

Las Familias

Al igual que existe una amplia diversidad entre los niños y niñas que asisten a los programas de nivel preescolar, también existe una diversidad en sus familias. Las familias difieren en la configuración de sus miembros, el idioma predominante, sus valores, objetivos, la manera de criar a los hijos/as y también en sus experiencias de emigración, migración y aculturación.

Hoy en día, los maestros, programas educativos y comunidades están buscando continuamente modos de cooperación con las familias ya que se ha reconocido que éstas poseen una riqueza de conocimientos y experiencias que pueden servir como recursos valiosos en la educación de sus hijos. Algunas familias con niños y niñas de edad escolar llevan viviendo en los Estados Unidos durante varias generaciones y otras familias pueden tener hijos/as mayores que han formado parte del sistema escolar durante varios años. Es posible que ambas familias conozcan bien su papel como socios en la educación de sus hijos/as. Los maestros y las familias quizás encuentren diferencias en el idioma y la cultura que conllevan a un desafío en el momento de formar una colaboración efectiva. Diferencias en las expectativas sobre el papel de las familias y los maestros/as en la educación de los niños y niñas, la falta de conocimiento del sistema escolar y las experiencias previas con el personal de la escuela pueden resultar en desacuerdos entre los maestros/as y las familias. Tratar estas diferencias potenciales con cuidado y respeto puede mejorar enormemente la cooperación entre el hogar y la escuela.

Las Comunidades

California es el estado más poblado del país.

Con un poco más de 39 millones de habitantes (según cálculos del 2016), California es el estado más poblado de la nación— su población es casi una y media más veces que el segundo lugar Texas (28 millones). Uno de cada ocho residentes de los EE.UU. vive en California. Para el 2050, se proyecta que la población de California alcance los 50 millones de habitantes.

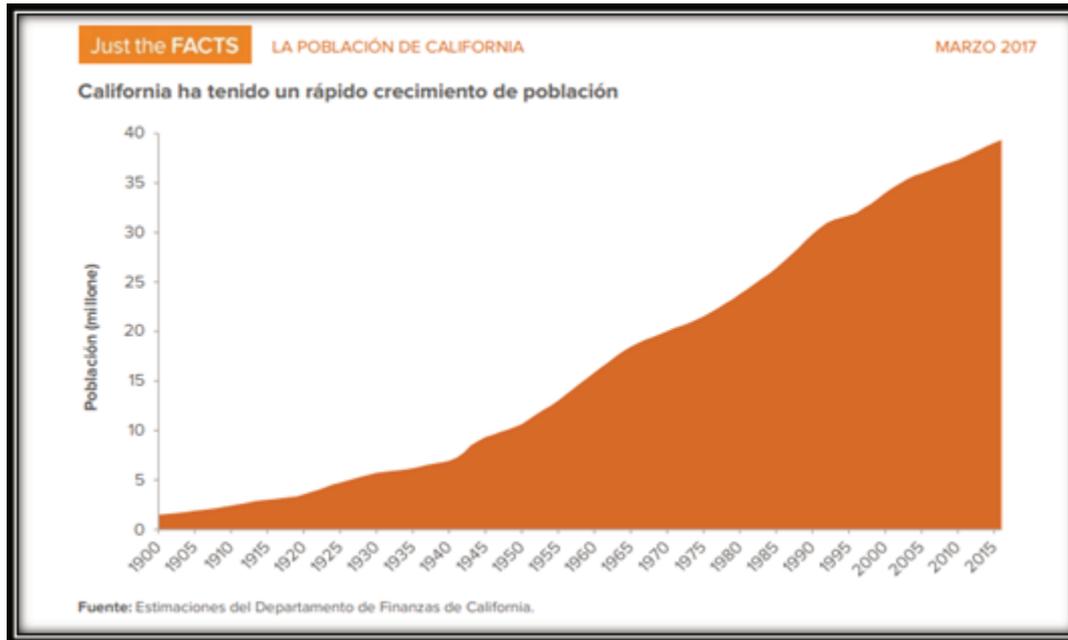


Imagen 13.2 Durante el siglo 20, California tuvo un enorme crecimiento de población

En 1900, California residían menos de 2 millones de personas; para 1950 la población había alcanzado 10 millones. La población de California casi se triplicó en la última mitad del siglo 20, y su índice de crecimiento se mantuvo mucho más alto que el del resto de los Estados Unidos.

El crecimiento ha disminuido en décadas recientes.

Durante los últimos 20 años, California ha tenido los índices de crecimiento más lentos que se hayan registrado y una migración sin precedentes de residentes a otros estados. Del 2006 al 2016, la población de California creció en un 9% lo que fue bajo para el estado y apenas un poco más alto que el resto del país (8%). La migración internacional a California se ha mantenido fuerte durante los últimos 10 años: el estado tuvo una entrada neta de 1.6 millones de personas. Pero cerca de 1.2 millones de personas más se fueron de California para otros estados que los que llegaron a California de otros estados. El aumento natural—más nacimientos que fallecimientos—añadió 2.8 millones de residentes. En general, California obtuvo 3.1 millones de nuevos residentes durante los últimos 10 años.

La población de California es una de las más diversas del mundo.

Ninguna raza o grupo étnico constituye una mayoría de la población del estado: 39% de los residentes del estado son latinos, 38% son blancos, 14% asiático-americanos, 6% afroamericanos, 3% multirraciales, y menos del 1% nativos americanos o de las islas del Pacífico, de acuerdo a la Encuesta de la Comunidad Americana del 2015. En el 2015 los latinos superaron a los blancos como el grupo étnico individual más grande del estado.

Más de 10 millones de californianos son inmigrantes.

De acuerdo a cálculos del 2015, 27% de californianos (10.7 millones) son nacidos en el extranjero—una proporción más alta que la de cualquier otro estado (Nueva York es el segundo con 23%) y el doble de la

proporción de todo el país (13%). Los principales países de origen de los inmigrantes de California son México (4.3 millones), las Filipinas (864,000), China (728,000 excluyendo Taiwán; 910,000 incluyendo Taiwan), Vietnam (511,000), El Salvador (428,000), India (477,000), y Corea (328,000). En años recientes, casi el doble de inmigrantes ha estado llegando de Asia que de América Latina.

California está envejeciendo, pero es joven en comparación con el resto del país.

La población de California es un poco más joven que la del resto del país: según estimaciones del 2015 de la Oficina del Censo, la edad promedio en California es 36.2 comparada con 37.4 para todo el país. California es el séptimo estado más joven (Utah es el más joven). Sin embargo, la población de California está envejeciendo junto con el periodo de explosión de natalidad baby boom: para el 2030, cerca de uno entre cada cinco californianos tendrá 65 años o más.

California tiene regiones con características de población muy diferentes.

California tiene una de las ciudades más grandes del país—Los Ángeles, con una población de más de 4 millones, es la segunda más grande. Pero grandes franjas del estado están escasamente pobladas. Menos de 34,000 personas viven en los condados de Alpine, Mono, e Inyo—un área en el este de las Sierras que cubre más de 14,000 millas cuadradas. (aproximadamente el tamaño de Indiana). Desde el Censo del 2010—y por primera vez en muchas décadas—el Área de la Bahía ha tenido el crecimiento más rápido de cualquier región en el estado.

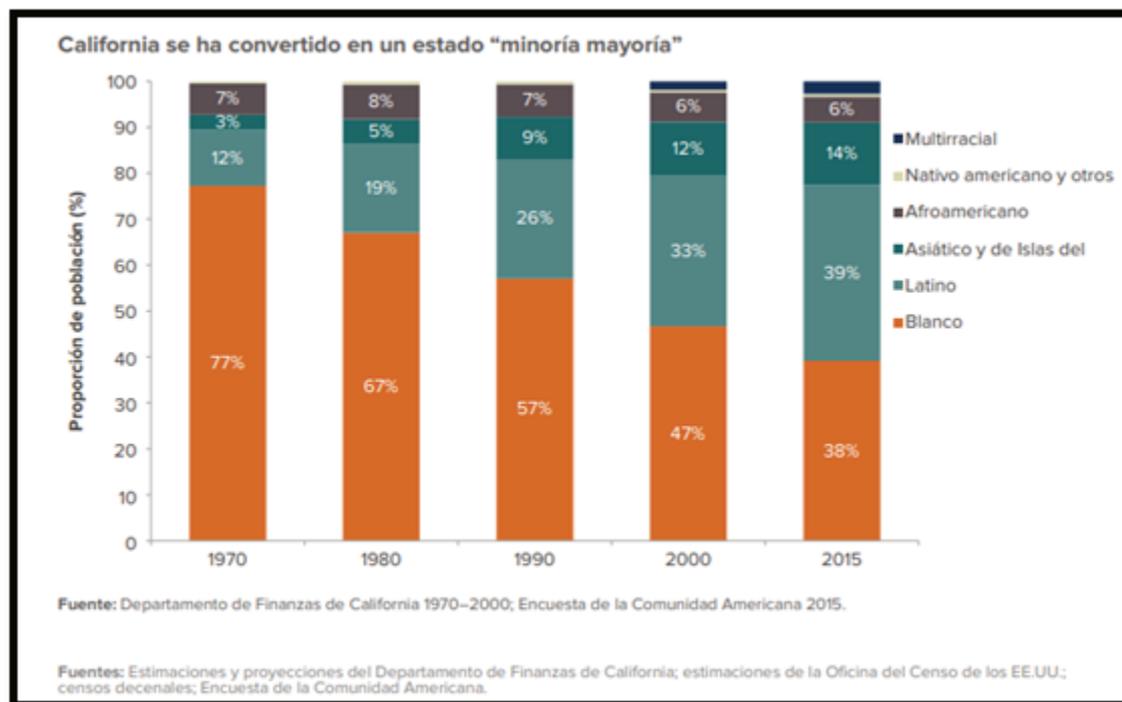


Figura 13.3 California es un Estado Minoría-Mayoría

El Departamento de Educación de California tiene información sobre los 56 idiomas hablados por los niños y sus familias en el estado (Departamento de Educación de California 2004). Los idiomas predominantes, aparte del inglés, son el español, el vietnamita, el hmong, el cantonés, el filipino (tagalog) y el camboyano.

Cómo Conectar los Primeros y los Segundos Idiomas

Escenario: Conectando los Idiomas

Maestro: “Jorge, ¿me puedes contar tu cuento en inglés y español ya que eres bilingüe?”

Jorge: “¿Qué significa bilingüe?”

Maestro: “Ser bilingüe es cuando una persona es capaz de hablar dos idiomas.”

Jorge: “Yo sé hablar en dos idiomas. Soy bilingüe!”

Segundo niño: “Maestro, maestro, soy bilingüe también! Sé hablar inglés y español!”

Jorge: “ Quiero saber hablar tres idiomas! Quiero aprender chino para poder hablar con mi amigo de la casa del lado.”

Maestro: “La gente que sabe hablar tres idiomas es trilingüe. Pidámosle a la Sra. Cheung que nos enseñe algunas palabras en chino.”

Como puede observar en el escenario anterior entre el maestro y los alumnos, el lenguaje sirve para comunicar las necesidades, los pensamientos y los sentimientos y para compartir el significado con los demás. Incluso antes de poder decir sus primeras palabras, los niños y niñas se encuentran sumergidos en un mundo de lenguaje y se comunican de manera no verbal a través de expresiones faciales, el tono de la voz, el volumen o los gestos. Por ejemplo, cuando los/las bebés alzan los brazos pueden estar comunicando (sin el uso de palabras) que quieren que les levanten.

Hacia el final del primer año de edad, los niños y niñas comienzan a reaccionar a las palabras habladas e intentan jugar a la escondida o “palmas palmitas” o a despedirse de alguien. Están absorbiendo el lenguaje cada vez más. A medida que empiezan a comprender, están preparando el camino hacia el habla. Pero antes de poder pronunciar los nombres de las cosas, fijan la mirada o entregan las cosas a otros para mostrar que comprenden los nombres.

Las primeras palabras de un niño/niña le ayudan a conseguir cosas y hacen que los adultos actúen de ciertas maneras. Nombrar las cosas se vuelve en un juego y esto causa que ellos/ellas resuenen y repitan las palabras. A veces es difícil comprender lo que ellos/ellas están intentando decir. Los adultos necesitan escuchar con cuidado, estar atentos a las señales no verbales y adivinar para poder entender a los niños y niñas para reaccionar de manera adecuada.

El habla temprana de los niños pequeños es telegráfica al igual que los telegramas que son comunicaciones abreviadas. Esto significa que los niños omiten muchas palabras ya que tienen una capacidad limitada de expresar y recordar grandes cantidades de información. Los niños pequeños incluyen las palabras más importantes en sus frases telegráficas, como en “Mamá zapato”. Sin embargo, puede resultar difícil adivinar lo que falta exactamente. ¿Será “Quiero el zapato de mamá” o “El zapato de mamá está en el suelo?” A medida que aumentan sus capacidades intelectuales, los niños aprenden con el tiempo a añadir más palabras para clarificar el significado de sus expresiones.

Mientras los niños crecen, su uso del lenguaje se vuelve cada vez más creativo. La palabra “no”, por ejemplo, ocurre con una frecuencia persistente. Para algunos niños la palabra “no” indica al principio que algo o alguien no está presente o no existe. “No papá” significa que papá no está en casa o en la habitación donde el niño puede verlo. En poco tiempo, “no” llega a significar un rechazo o una negación. Un niño que utiliza tres o más palabras juntas puede decir “No comer tortilla.” Con el tiempo se mete “no” en la frase, pero donde no pertenece, como “Juan no bañarse”. En la última etapa se lo utiliza bien, tal como en “No, no quiero un libro.”

Los niños están continuamente desarrollando su lenguaje durante la etapa preescolar. Un aspecto particularmente interesante de la adquisición del primer idioma es la semejanza de su desarrollo entre un niño y el otro. Por ejemplo, a medida que los niños aprenden a formar los nombres y verbos la mayoría pasa por una etapa en la cual dicen “oyo” en vez de “oigo” y “ha morido” en vez de “ha muerto”. Estos usos creativos del lenguaje son parte del desarrollo normal del lenguaje y muestran que los niños están intentando comprender los patrones o reglas que rigen el idioma. A estas expresiones se les llaman generalizaciones; es decir, los niños están aplicando una regla o patrón de una manera demasiado amplia, como al formar el plural de modo que “pies” se convierte en “pieses.”

La mayoría de los niños de tres años en todo el mundo son capaces de:

- Comunicar de manera efectiva sus necesidades a las personas que los rodean.
- Producir frases u oraciones que siguen los patrones de gramática de los idiomas que se hablan alrededor de ellos.
- Articular la mayoría de los sonidos en su idioma o idiomas y juntar estos sonidos de acuerdo con las reglas del idioma o idiomas.
- Utilizar un vocabulario amplio que contenga palabras de cada idioma que escucha.
- Seguir aprendiendo nuevas palabras con una velocidad asombrosa. Comprender los propósitos del lenguaje, hacer declaraciones, hacer preguntas, presentar demandas y dirigir una solicitud.
- Utilizar el lenguaje en situaciones socialmente adecuadas.
- Utilizar el lenguaje de manera creativa y productiva para expresar pensamientos e ideas originales.
- Participar en actividades de lenguaje que son valoradas en sus grupos culturales (v.g., saludos, relatos de cuentos, bromas, cantos, debates).
- Tener contacto y tener numerosas experiencias de aprendizaje al usar su idioma del hogar y posiblemente otras variedades de lenguaje que se hablan a su ámbito.

Aunque el proceso de aprendizaje del habla es parecido en la mayoría de los niños, cada uno avanza a su propio ritmo. Algunos niños no pronuncian sus primeras palabras hasta después de cumplir los dos años, mientras que otros de la misma edad ya están juntando dos, tres o incluso más palabras. Sin embargo, como se ha mencionado anteriormente, todos los niños tienen muchas maneras de comunicarse, tales como el balbuceo, los gestos, el cambio de expresiones faciales, la entrega de juguetes y objetos y el cambio del tono de voz o el grito, incluso cuando no son capaces de expresarse con palabras todavía.

Conocimiento de Cómo Funciona el Lenguaje

Los maestros pueden llamar la atención a la tarea de aprender un idioma compartiendo con los niños sus propias experiencias en el intento de aprender otro idioma. Los niños deben saber que aprender un segundo idioma puede resultar difícil y que la gente avanza a distinto ritmo tanto en el aprendizaje del primer idioma como del segundo. Necesitan oportunidades para verbalizar su conocimiento de las diferencias entre los idiomas y, lo que es de máxima importancia, aprender que todos los idiomas son valiosos. Al hacer explícito este conocimiento de las diferencias entre los idiomas a través de las conversaciones, como la que se encuentra al principio de este capítulo, los maestros les proporcionan a los niños ejemplos concretos de los numerosos usos de sus habilidades en el uso del lenguaje y de los beneficios que les proporcionarán. Otra razón para que los niños desarrollen un conocimiento del lenguaje y las diferencias entre los idiomas desde un principio es que muchos niños pequeños se convertirán en agentes de idioma en lenguaje para miembros de su familia y sus amigos, si es que no se han convertido ya en agentes intermediarios.

En su papel de agentes intermediarios en lenguaje, los niños pueden usar sus nuevas destrezas bilingües para actuar como intérpretes entre las instituciones y miembros de su familia y para ayudar a los compañeros o hermanos que no dominan el inglés tan bien como ellos.

Los niños que aprenden inglés como segundo idioma con frecuencia tienen más oportunidades de contacto con ambientes donde el inglés predomina que sus padres y miembros mayores de su familia. Sin embargo, en el momento de comunicar a las familias información que sea sensible o personal, el personal del programa de nivel preescolar debe evitar el uso de niños pequeños y debe depender en su lugar de los miembros del personal bilingües, inclusive intérpretes profesionales. Además, los maestros deben evitar presionar inadvertidamente a los niños pequeños que actúen como agentes intermediarios en lenguaje en situaciones inadecuadas siguiendo las estrategias que se describen en toda esta guía.

Abuela de Habla Cantonesa

“Llevo a Karen (de cuatro años y medio) conmigo cuando hago las compras. Ella me ayuda porque no hablo nada de inglés. Me traduce para mí en el autobús y en el mercado y a veces, cuando voy a pagar una factura. Algunas veces me siento nerviosa cuando no está conmigo. Ella está segura de sí misma.”

La Influencia de los Compañeros en el Desarrollo del Lenguaje

La interacción con los compañeros en el entorno de preescolar tiene sus ventajas por numerosas razones de desarrollo, que incluyen oportunidades para el desarrollo de destrezas sociales y la formación del autoestima. En las actividades de colaboración entre compañeros, los niños aprenden a negociar los objetivos y el significado de las actividades en las cuales están participando. Los compañeros con un dominio más avanzado del idioma pueden servir de modelos efectivos en el uso del lenguaje para los niños recién llegados a la comunidad. El apoyo del maestro tendrá un efecto beneficioso en el aprendizaje del niño cuando éste participe en actividades con sus compañeros en grupos tanto pequeños

como grandes. Las actividades en grupo pueden ser un suplemento clave en el desarrollo social y cognitivo de los niños.

Las Etapas en el Aprendizaje de un Segundo Idioma

¿Cuál es la experiencia de los niños que aprendieron un idioma en el hogar y encuentran un segundo idioma al empezar a participar en un programa preescolar? En nuestra sociedad este segundo idioma suele ser el inglés, aunque en algunos casos los niños angloparlantes se ven expuestos al español u otro idioma en la clase. Como se ha señalado anteriormente, muchos niños en los Estados Unidos han estado expuestos de alguna forma al inglés antes de empezar a participar en un programa preescolar. Este capítulo se enfoca en los niños que han tenido poca o ninguna exposición al inglés antes de empezar un programa preescolar. No se los clasifica como bilingües receptivos porque están aprendiendo inglés como segundo idioma más o menos desde el principio. Por lo general, los niños que están adquiriendo un segundo idioma avanzan por las siguientes cuatro etapas. Se han modificado los nombres de algunas etapas para reflejar el pensamiento actual (Tabors y Snow 1994).

En la primera etapa los niños pueden intentar usar el idioma del hogar (o idioma materno) para comunicarse con otras personas que están hablando un idioma distinto o un segundo idioma. En la segunda etapa muchos niños entran en un período de observar y escuchar. Después utilizan el habla telegráfica y de fórmula en el nuevo o segundo idioma y finalmente empiezan a tener más dominio del segundo idioma (CDE).

No todos los niños pasan por todas las etapas y con frecuencia los mismos niños entran y salen de cada etapa dependiendo de la situación. Como consecuencia podría no inicial resultar difícil distinguir dónde se encuentra un niño en idioma un momento en particular. Los maestros deben fijarse bien en las habilidades del niño con respecto al lenguaje a través de una detenida observación de éste, durante la semana, mientras desarrolla distintas actividades y conversa con sus compañeros. A través del análisis de lo que esta información revele y lo que la familia del niño sepa sobre su capacidad para comunicarse, el maestro podría hacer una evaluación informal más precisa del desarrollo del lenguaje del niño tanto en el primer como en el segundo idioma.

El uso del idioma del hogar en la comunicación

Imáginese a sí mismo como un niño pequeño enfrentando una situación en la cual hay mucha gente hablando un idioma distinto.

Si usted quiere interactuar con otros niños tendrá que elegir entre dos opciones para hablar completamente y usar formas de comunicación no verbales o utilizar su idioma materno que, a lo mejor, los otros niños o adultos no entienden. Algunos niños optan por usar su idioma materno ya que ha sido su única forma de comunicarse. En su estudio Saville-Troiike (1989) observó que los niños de una guardería seguían hablando en su idioma materno para comunicarse con los otros niños que a su vez respondían en su idioma materno. Esta forma de comunicación era efectiva mientras los niños jugaban. Se interrumpía la comunicación cuando el contexto no proporcionaba suficiente información u ofrecía suficientes indicaciones ambientales para que se entendiera el significado. Con el tiempo, por supuesto, los niños abandonan el uso de su idioma materno con aquellos que no lo entienden.

Etapa de observar y escuchar

Se refería anteriormente a esta etapa como el período silencioso o no verbal porque los niños tienden a estar callados cuando participan en las actividades desafiantes de la escuela. Sin embargo, lo que están haciendo los niños típicamente en esta etapa es dedicar la mayoría de su energía a escuchar para comprender su nuevo idioma y observar los gestos y las claves del ambiente asociadas con el nuevo idioma. Durante esta etapa es posible que los niños prefieran usar otros medios (gestos, expresiones faciales, sonidos) para comunicarse en vez de hablar con los maestros. La mayoría de los niños pasan sólo uno o dos meses en esta etapa. Sin embargo, podría durar hasta seis meses, tal como lo había notado Hakuta (1974) en sus observaciones de una niña japonesa que asistía el kindergarten en los Estados Unidos y que no habló durante seis meses (CDE).

Aunque los niños no hablen en la escuela durante esta etapa, sí están prestando atención y procesando el lenguaje. Al igual que los bebés que aprenden su primer idioma, los niños que aprenden un segundo idioma desarrollan su comprensión del idioma antes de poder usarlo para comunicarse. En situaciones informales, seguirán utilizando el idioma materno y lo que sepan del segundo idioma. Durante esta etapa los niños empiezan a descifrar el código del segundo idioma. Los niños ensayan el segundo idioma repitiendo en voz baja lo que

digán las otras personas y jugando con los sonidos del nuevo idioma (Saville-Troike 1989). La repetición parece ser importante en este proceso de ensayo. Los niños pequeños típicamente repiten la parte final de las locuciones que escuchan en su entorno. El habla de ellos en esta etapa es privada y no está destinada a la comunicación sino al ensayo.

Parecen estar asociando el inglés con los objetos, acciones y situaciones correspondientes. Al igual que los niños pequeños al adquirir su primer idioma, los niños que aprenden un segundo idioma juegan con los sonidos del idioma mientras descifran gradualmente los sonidos, significados y patrones del nuevo idioma.

Etapa del habla telegráfica y de fórmulas

La siguiente etapa de la adquisición del segundo idioma implica poner a prueba el segundo idioma, es decir, utilizar lo que ya se sabe para comunicarse. Como los niños conocen tan poco en este punto, recurren normalmente al uso del habla telegráfica y de fórmula. El habla telegráfica se refiere al uso de algunas palabras claves sin el uso de palabras funcionales o ciertos marcadores gramaticales para comunicarse, por ejemplo, palabras que indican acción, posesión o ubicación. Los niños pequeños hacen lo mismo en la adquisición del primer idioma. “Mamá leche”, “Papá zapato” y “pez agua” son algunos ejemplos (CDE).

El aprendizaje de un segundo idioma a menudo comienza con el uso de frases de una o dos palabras para nombrar los objetos: “carro”, “jugo manzana” y “cajón arena”. Los niños están comenzando a desarrollar un vocabulario de nombres de objetos para usarlos en su interacción con los hablantes nativos.

El habla de fórmula, o el uso de fórmulas, es otra estrategia empleada por los niños que aprenden inglés según las observaciones de los investigadores (McLaughlin 1984; Tabors 1997). Las fórmulas son pedazos o locuciones del idioma que los niños utilizan sin comprender completamente su función. Los niños utilizan estas locuciones en ciertas situaciones para lograr ciertos objetivos ya que escucharon a otros niños emplear estas locuciones con éxito (Wong Fillmore 1991). El análisis de Wong Fillmore

sobre el uso de las expresiones de fórmula por parte de los niños indica que los niños utilizaban pedazos del idioma para participar en actividades que promovieran el aprendizaje del idioma. Es decir, los niños estaban investigando sobre las condiciones bajo las cuales se podrían usar determinadas locuciones de manera adecuada. De esta manera los niños podían poner a prueba sus conclusiones después de usar las fórmulas y recibir reacción indicándoles si habían acertado o no con sus suposiciones. Las fórmulas les proporcionan a los niños las herramientas para aprender más sobre su propio lenguaje.

Ejemplos del habla de fórmula:

“Me gusta ____.” “Dame ____.” “Quiero ____.”
 “Me gusta leche.” “Dame libro.” “Quiero jugar.”
 “Me gusta Pedro.” “Dame jugo.” “Quiero ir.”
 “Me gusta mamá.” “Dame bloques.” “Quiero muñeca.”

Los niños involucrados en este proceso pueden parecer que estén retrocediendo en su capacidad de usar el lenguaje. Las fórmulas hechas que utilizan están normalmente correctas en cuanto a la gramática pero ahora podrían estar cometiendo errores gramaticales. El proceso es parecido al del niño que aprende inglés como primer idioma cuando aprende las reglas para plurales y tiempos pasados. Por ejemplo, los niños pueden decir “ponido” en vez de “puesto”. Han dejado de usar formas aprendidas de memoria y, en su lugar, están subiendo a un nivel más alto de aprendizaje del idioma al analizar el lenguaje e intentar comprender su sentido. Como científicos pequeños que son, los niños formulan hipótesis sobre las formas del lenguaje y su uso dentro de situaciones específicas. Como los niños están continuamente poniendo a prueba sus hipótesis, se les debe proporcionar entornos ricos en lenguaje que promuevan el lenguaje hablado o la comunicación oral. Los maestros deben darse cuenta de que la mayoría de los primeros intentos de los niños con el lenguaje no involucran errores gramaticales cometidos intencionalmente sino que constituyen etapas del desarrollo del aprendizaje del idioma. Como resultado, corregir el habla de los niños cuando se oye lo que se cree es un “error” podría tener consecuencias negativas sobre el autoestima de los niños e impedir el proceso natural del desarrollo.

Etapa del dominio inicial del idioma

De acuerdo al Departamento de Educación de California, a medida que los niños demuestran su comprensión de las reglas del inglés, desarrollan la capacidad de aplicarlas para alcanzar un control creciente del idioma. En este momento están utilizando el nuevo idioma de manera mucho más creativa y comienzan a sonar como los hablantes nativos. Los dos clases de inglés que los niños utilizan en esta etapa se les conoce como (1) inglés social; e (2) inglés académico.

El inglés social, una variedad del inglés que los niños utilizan primero durante esta etapa del desarrollo del lenguaje, se refiere al uso del habla o lenguaje más fluido por parte de los niños en el segundo idioma. Se le considera informal y predominantemente hablado. Se caracteriza también por las estructuras de frase cortas y sencillas y, por lo tanto, requiere un vocabulario más pequeño que el inglés académico (Cummins 1981). A veces los educadores se refieren al inglés social como el inglés de conversación (Shefelbine 1998).

Los niños y las niñas utilizan el inglés social la mayor parte del tiempo en sus interacciones con los amigos y adultos dentro de situaciones relajadas y de juego. Puede que algunos niños progresen en esta etapa a una increíble velocidad mientras que otros tardan más en usar este nuevo lenguaje de forma significativa en los contextos sociales, lo cual puede hacer que algunos maestros se preocupen porque

los niños progresan más lentamente. Si recurren a su conocimiento del desarrollo de la primera infancia, estos maestros deben recordar que los niños y las niñas alcanzan los hitos del desarrollo, incluyendo los del desarrollo del primer y segundo idioma, a distinto ritmo. Ese conocimiento ayudará a los maestros a considerar el progreso de los niños desde una perspectiva más precisa.

Aunque los niños y las niñas se sientan cómodos comunicándose con otras personas en situaciones sociales, es posible que no estén listos para participar efectivamente en situaciones que exijan más desde un punto de vista cognitivo (Cummins y Swain 1986). Los niños que utilizan el inglés social para saludar a los maestros en el patio de recreo o durante las comidas podrían engañar a los maestros a pensar que los niños son capaces de participar completamente en todas las actividades de aprendizaje.

A diferencia del inglés social, se tarda mucho más en aprender el inglés académico. Los estudios han mostrado que los niños y niñas en edad escolar requieren de cinco a siete años para poder dominar el inglés académico (Thomas y Collier 2002). El inglés académico, que es más formal que el inglés social, requiere el uso de estructuras sintácticas más largas y complejas. Los niños y niñas también necesitan dominar un vocabulario más amplio (Cummins 1981). El inglés académico exige que los niños se desempeñen en las cuatro habilidades del lenguaje que se enseñan en la escuela: escuchar, hablar, leer, y escribir (CDE).

Debido a las difíciles exigencias del inglés académico y al tiempo que se tarda en dominarlo, el uso del idioma materno del niño o niña mientras domina el inglés le ayudará a aprender conceptos importantes. Como algunos maestros carecen de habilidades en el idioma del hogar del niño, pueden proporcionar apoyo académico en ese idioma planeando actividades que la familia o voluntarios comunitarios que hablen el idioma puedan llevar a cabo. Si no hay adultos en la clase que hablen el idioma materno de un niño o niña, el maestro puede usar otras estrategias que figuran en esta guía, como las que se describen a continuación, muchas de las cuales son estrategias comunes empleadas por maestros de nivel preescolar para facilitar que los niños y las niñas entiendan los conceptos (CDE) .

Fuentes de Información para Este Capítulo y Licencias

Fuentes de Información

- California Department of Education. Preschool Early Learners – Spanish. Child Development. Descargado en 3/16/19 de
- Public Policy Institute of California. La Población de California. Just the Facts. Marzo 2017. retrieved on 8/16/2019.
- California Department of Education. Niños de Edad Preescolar que Aprenden Inglés. Sacramento 2008. Descargado en 08/18/2018.

Media Attributions

- Desarrollo del Lenguaje Como Segundo Idioma © Unknown is licensed under a CC BY-SA (Attribution ShareAlike) license
- California’s Population © California Department of Finance estimates and projections; US Census Bureau estimates; Decennial censuses; American Community Survey. is licensed

254 Irma Gonzalez Cuadros

under a Public Domain license

- California has become a Minority-Majority State © California Department of Finance 1970–2000; American Community Survey 2015. is licensed under a Public Domain license

14.

Consideraciones Finales en el Asesoramiento de Niños Pequeños

Irma Gonzalez Cuadros

Introducción



Imagen 14.1 Asesoramiento y Necesidades Especiales

A través de los capítulos precedentes se han hecho las consideraciones necesarias para asesorar el aprendizaje de los niños y niñas pequeños. Hemos discutido las teorías que fundamentan el desarrollo infantil, hemos hablado de la importancia de observar, documentar y analizar la información recolectada. También hemos discutido las pruebas de detección y el proceso de referimiento en caso de posibles necesidades especiales y la importancia del medio ambiente así como las áreas generales del desarrollo infantil. La comunicacion y colaboracion con las familias es esencial.

Hay un aspecto más a considerar que he dejado para abordar en este último capítulo. ¡La Cultura!

He leído muchos libros de Janet Gonzalez Mena. Ella tiene un aspecto muy enfocado en la cultura. He aprendido mucho de ella acerca de la cultura y la forma en como debemos respetar a las familia y a los niños y niñas. Entonces, este aspecto no podría quedar fuera de nuestros temas a estudiar.

En su libro «El Niño, La Familia y La Comunidad,» Gonzalez Mena menciona como los Estados Unidos

es un país multicultural. En realidad, California es quizás el estado más diverso en los Estados Unidos. En este país se hablan muchos lenguajes provenientes de todo el mundo y lo mismo sucede en California. Es interesante observar cómo las familias tan diversas se comunican verbal y expresivamente. Esto me recuerda como en mis tiempos de estudiante aprendí el concepto de la olla para derretir (melting pot). Esto significa que en décadas anteriores se esperaba que las personas inmigrantes se asimilaran a la sociedad americana dejando de lado sus raíces culturales y adoptando las tradiciones, cultura y lenguaje de los Estados Unidos (Gonzalez Mena).

En otro momento se habló del tapete o de un mosaico multicultural. En este cada persona traía sus fortalezas y las conservaban de tal manera que cuando se colocaban junto a otros emergía un mosaico o un paisaje rico en cultura. El último concepto (el más reciente) mencionado por Gonzalez Mena, es el concepto de una «ensalada» en donde cada persona simboliza un ingrediente de la ensalada. Muestra su color, su sabor, sigue conservando sus cualidades, pero se combina con otros ingredientes (en este caso, otras culturas) y crea un plato único donde cada ingrediente conserva su autenticidad y todos juntos tienen un sabor un sabor muy especial.

La Realidad Cultural en los Salones de Clase

Nuestros salones de clase son muy diversos. Los niños y niñas, así como el personal docente, provienen de diversas culturas, con diferentes estructuras familiares y con diferentes lenguajes que se hablan en el hogar, pero concurren en el mismo espacio educativo. Los maestros y maestra, deben estar preparados no solamente para recibir esta riqueza de diversidad cultural de los niños, las niñas y sus familias, sino que también deben prepararse para proveer actividades educativas diversas, dignas, y representativas de la realidad actual que son relevantes para los niños y las niñas.

¿Cómo pueden los maestros y maestras asegurarse de que el asesoramiento infantil es apropiado cuando los niños y las niñas provienen de una cultura distinta y los maestros no hablan su idioma? El personal docente debe entonces hacer uso de todos los recursos al alcance para asegurarse de que los niños y las niñas están siendo asesorados y evaluados en el aprendizaje valorando su lenguaje natal y los aspectos culturales que les caracterizan.

- Muchos centros preescolares acostumbran tener personal diverso, pero donde al menos una persona habla el lenguaje del niño o niña que asiste al salón de clase. Esto es de gran ayuda para los niños y las niñas, especialmente cuando están participando en su primera experiencia educativa fuera del hogar y son las primeras semanas de clase.
- Otra estrategia es tener tarjetas preparadas con las rutinas del centro etiquetadas en inglés y en el idioma natal de los niños y niñas para anunciarles las transiciones durante el día. En este caso el maestro y/o la maestra pueden tener un miembro de la comunidad que sepa ambos lenguajes, o pueden también apoyarse de la familia de los niños para ayudarles a crear estas tarjetas.
- El maestro puede esforzarse en aprender algunas palabras culturalmente relevantes en el lenguaje natal de los niños y niñas para utilizarlas cuando sea apropiado.
- El maestro o maestra también puede invitar a la familia a participar en el programa escolar.

Los padres y madres de familia pueden enseñar a los demás niños y niñas a cantar una canción, o contar una historia importante en su cultura; pueden también mencionar palabras importantes en el lenguaje del hogar. Esto ayuda a los niños que hablan inglés como primer idioma a entender acerca de otros lenguajes y culturas que de otra manera no aprenderían.

Ejercicio: Converse con sus compañeros de clase.

Usted es maestro/a. En su salón hay una niña rusa, un niño japonés, y dos niñas hispanas. Usted no habla ruso o japonés. ¿Qué métodos o estrategias utilizaría para comunicarse? ¿Qué herramientas o estrategias de apoyo usaría usted para asesorar a esos niños?

Discuta algunas estrategias con sus compañeros y compañeras de clase.

La Sensibilidad Cultural

Los niños de herencia mixta, multirracial y multiétnica tienen un acervo racial y cultural que incluye los antecedentes de sus progenitores biológicos. Los educadores de la niñez temprana deben ayudar con cautela a estos niños para desarrollar un sentido de orgullo y autoestima positiva de todo su acervo multirracial, su cultura e identidad. Parte de las actividades que los maestros preescolares pueden hacer en clase es crear libros acerca de las historias familiares de los niños y niñas en su salón de clase. Esto ayuda a que se conozcan unos a otros y a al mismo tiempo permite que cada uno de ellos pueda contar su propia historia.

Los Mensajes Incrustados en la Cultura

El lenguaje cultural es mucho más que el lenguaje hablado. Incluye las señales del lenguaje corporal, las miradas, lo que decimos y aun, lo que no decimos. Algunos niños y niñas pueden tener dificultad estableciendo contacto visual. Por ejemplo, en algunas culturas asiáticas y latinas los niños son educados a no mirar a los ojos de las personas adultas. También, es posible que los valores se centren en valores interdependientes, es decir, que se antepone los valores personales para ayudar a los valores colectivos del grupo (Gonzalez Mena). A diferencia, la cultura americana tiende a caer más en el rango de los valores de independencia, es decir, el bienestar personal tiene más peso que el bienestar colectivo. Entender cómo las familias manejan estos valores puede ser de ayuda.

Poner todo esto en perspectiva al momento de asesorar el aprendizaje de los niños es importante. La familia es el recurso más valioso en apoyar la educación de los niños y las niñas. La comunicación entre maestro/maestra y las familias es un recurso invaluable.

Fuentes de Información y Licencias de este Capítulo

Fuentes de Información

Gonzalez Mena, Janet. El Nino, La Familia y la Comunidad. 6th edition. Pearson 2013.

Media Attributions

- Asesoramiento y Necesidades Especiales is licensed under a CC BY-ND (Attribution NoDerivatives) license

Apendice #1 DRDP 2015