



PRACTICAS RECOMENDADAS EN LA PLANIFICACIÓN DEL CURRÍCULO PARA NIÑOS PEQUEÑOS



**E l c a r á c t e r i n t e g r a d o
d e l a p r e n d i z a j e**





Información editorial

El carácter integrado del aprendizaje es una obra de la División de Aprendizaje Temprano y Cuidado Infantil del Departamento de Educación de California. Esta obra fue editada por Faye Ong, en colaboración con Laura Bridges Nieuwenhuyse, Asesora de Desarrollo Infantil, y fue diseñada y preparada para su impresión por personal de CDE Press. La portada fue diseñada por Tuyet Truong. La obra fue traducida al español por David Sweet-Cordero. La obra es una publicación del Departamento de Educación de California, 1430 N Street, Sacramento, CA 95814 y fue distribuida conforme a las disposiciones de la Ley de Distribución Bibliotecaria (*Library Distribution Act*) y el Código Gubernamental (*Government Code*), Artículo 11096.

© 2016 Departamento de Educación de California. Todos los derechos reservados.

ISBN 978-0-8011-1776

Se prohíbe la reproducción total o parcial de este documento con fines de reventa.

Publicaciones y recursos educativos del CDE

Para obtener información acerca de las publicaciones y recursos educativos que se pueden obtener del Departamento de Educación de California (CDE), vaya a <http://www.cde.ca.gov/re/pn/rc/> o llame a la oficina de ventas del CDE Press al 1-800-995-4099.

Aviso

Las pautas de *El carácter integrado del aprendizaje* no son obligatorias para las agencias educativas de su localidad ni otras entidades. Salvo lo que marquen las leyes, los reglamentos y cualquier fallo judicial al que se haga referencia en el presente documento, este sirve de ejemplo y no es obligatorio cumplir con el mismo. (Vea: Código Educativo [Education Code], Artículo 33308.5.)



PRÁCTICAS RECOMENDADAS EN LA PLANIFICACIÓN DEL CURRÍCULO PARA NIÑOS PEQUEÑOS

El carácter integrado del aprendizaje



CONTENIDO

Un mensaje del Superintendente de Instrucción Pública del Estado	vi
Reconocimientos	viii
Introducción.....	1
Primera parte: El juego, el aprendizaje y el currículo: cómo se integran	3
Cómo aprenden los niños pequeños: lo que revela la ciencia.....	4
El juego como contexto para el fortalecimiento de los conocimientos.....	10
El currículo integrado	15
El aprendizaje ocurre en las relaciones.....	18
Cómo los maestros ayudan a los niños a encontrar significados	21
Segunda parte: El currículo de la infancia temprana: una definición amplia.....	26
El currículo ocurre a lo largo del día	28
Los espacios de juego como currículo.....	30
Las rutinas cotidianas del cuidado infantil como currículo	34
Las interacciones y las conversaciones como currículo	37
Los contextos para los planes escritos.....	42
Tercera parte: La planificación reflexiva.....	48
Un ciclo de observación, documentación e interpretación	50
Observar y reflexionar	50

Documentar para guardar en la memoria.....	53
Interpretación de la documentación	55
Cuarta parte: Un currículo que refleje las vidas de los niños	58
Dinámico.....	59
Diseñado en colaboración.....	60
Sensible	62
Quinta parte: Las evaluaciones	66
La documentación como interpretación continua del aprendizaje	67
La documentación y las evaluaciones estandarizadas periódicas	68
Glosario	72
Referencias bibliográficas.....	74

Un mensaje del Superintendente de Instrucción Pública del Estado

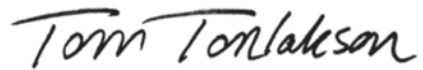
Me complace presentarles *El carácter integrado del aprendizaje*, una obra que proporciona a los administradores y maestros de los programas de educación temprana consejos y prácticas que fomentan un enfoque integrado a la planificación del currículo. Los estudios de investigación demuestran que el aprendizaje de los niños pequeños con frecuencia conduce a la adquisición de conocimientos y habilidades a lo largo de varios dominios.

El tema de esta obra es la idea de que los dominios se sobreponen e influyen mutuamente, respondiendo a una pregunta clave: ¿Cómo pueden los educadores de la infancia temprana poner en práctica la idea del aprendizaje integrado? Los estudios de investigación recomiendan un enfoque multidisciplinario a los dominios del desarrollo. Por ejemplo, una actividad de aprendizaje puede enfocarse en la exploración profunda de un concepto matemático, a la vez que también fomenta el lenguaje y la lectoescritura y las competencias socioemocionales que entran en juego durante la experiencia general del aprendizaje.

Esta obra se diseñó para complementar otros recursos del Sistema de Aprendizaje y Desarrollo Temprano del Departamento de Educación de California y analiza cómo el juego, el aprendizaje y el currículo actúan en conjunto en la educación temprana. La obra describe el contexto relacional del aprendizaje y el papel que cumple el maestro en fomentar la participación activa de los niños en el aprendizaje. La obra profundiza además sobre estrategias para guiar el aprendizaje de los niños pequeños que se derivan del *Marco conceptual del currículo infantil de California* y el *Marco de currículo preescolar de California*, volúmenes uno, dos y tres. Este análisis ilumina las maneras en que las experiencias del aprendizaje en un dominio también fomentan el aprendizaje en otros dominios.

El carácter integrado del aprendizaje se sustenta tanto en los estudios de investigación actuales como en las prácticas basadas en las evidencias. Esta obra aborda de manera compleja y profunda el tipo de prácticas en la educación temprana que fomentan

el aprendizaje integrado en todos los dominios. El resultado son las experiencias de aprendizaje temprano de gran calidad que contribuyen al bienestar y el desarrollo exitoso de los niños.

A handwritten signature in black ink that reads "Tom Torlakson". The script is fluid and cursive, with the first letters of the first and last names being capitalized and prominent.

Tom Torlakson

Superintendente de Instrucción Pública del Estado

RECONOCIMIENTOS

Muchas personas participaron en el desarrollo de *El carácter integrado del aprendizaje*. Los siguientes grupos colaboraron: jefes de proyecto, autores principales, asesores de diseño universal, personal del proyecto y asesores del Centro para Estudios del Niño y la Familia de WestEd; personal del Departamento de Educación de California (CDE); organizaciones interesadas dedicadas a la educación de la infancia temprana; y participantes de los grupos de enfoque formativos y de evaluación.

Jefes de proyecto

Peter L. Mangione, WestEd

Katie Monahan, WestEd

Escritores principales

Queremos expresar nuestro agradecimiento especial a los escritores principales por su experiencia y aportaciones.

Mary Jane Maguire-Fong, American River College

Peter L. Mangione, WestEd

Asesores sobre diseño universal

Reconocemos con gratitud al siguiente especialista en diseño universal por su aportaciones:

Linda Brault, WestEd

Centro para Estudios del Niño y la Familia de WestEd, personal del proyecto y asesores:

Melinda Brookshire

Jenae Leahy

Katie Monahan

Teresa Ragsdale

Amy Schustz-Alvarez

Ann-Marie Wiese

Departamento de Educación de California

Agradecemos a los siguientes miembros del personal: **Richard Zeiger**, Delegado en

Jefe del Superintendente de Instrucción Pública; **Thomas Adams**, Delegado del Superintendente, Sección de Apoyo a la Instrucción y el Aprendizaje; **Debra McMannis**, Directora, División de Educación y Apoyo Temprano; **Cecelia Fisher-Dahms**, Administradora, Oficina de Mejoramiento de la Calidad, División de Aprendizaje Temprano y Cuidado Infantil; y **Laura Bridges Nieuwenhuyse**, Asesora de Desarrollo Infantil, División de Aprendizaje Temprano y Cuidado Infantil. Agradecemos enormemente sus revisiones y recomendaciones. Durante el prolongado proceso de desarrollo, participaron muchos miembros del personal del CDE en grados distintos. Agradecemos también a **Gail Brodie**, **Heather McClellan-Brandusa** y **Charles Vail**, División de Aprendizaje Temprano y Cuidado Infantil.

Organizaciones interesadas dedicadas a la educación de la infancia temprana

Representantes de muchas organizaciones en todo el estado proporcionaron sus comentarios, los cuales tuvieron un impacto en varios aspectos de esta obra.

Action Alliance for Children
Alliance for a Better Community
Asian Pacific Islander Community Action Network (APIsCAN)
Association of California School Administrators
Baccalaureate Pathways in Early Childhood & Education (BPECE)
Black Child Development Institute (BCDI), Sacramento Affiliate
California Alliance of African American Educators (CAAAE)
California Association for Bilingual Education (CABE)
California Association for the Education of Young Children (CAEYC)
California Association for Family Child Care (CAFCC)
California Association of Latino Superintendents and Administrators (CALSA)
California Child Care Coordinators Association (CCCCA)
California Child Care Resource and Referral Network (CCCRRN)
California Child Development Administrators Association (CCDAA)
California Child Development Corps
California Commission on Teacher Credentialing (CCTC)
California Community College Early Childhood Educators (CCCECE)
California Community Colleges Chancellor's Office (CCCCO)
California Council for the Social Studies (CCSS)
California County Superintendents Educational Services Association (CCSESA)

California Early Childhood Mentor Program
 California Early Reading First Network
 California Federation of Teachers (CFT)
 California Head Start Association (CHSA)
 California Kindergarten Association (CKA)
 California Preschool Instructional Network (CPIN)
 California Professors of Early Childhood Special Education (CAPECSE)
 California School Boards Association
 California Science Teachers Association (CSTA)
 California State PTA
 California State University Office of the Chancellor
 California Teachers Association
 Californians Together
 Campaign for High Quality Early Learning Standards in California (CHQELS)
 Child Development Policy Institute (CDPI)
 Child Development Training Consortium (CDTC)
 Children Now
 The Children's Collabrium
 Coalition of Family Literacy in California
 Council for Exceptional Children/California Division for Early Childhood (Cal-DEC)
 Council of CSU Campus Childcare (CCSUCC)
 Curriculum Alignment Project (CAP)
 Curriculum & Instruction Steering Committee (CISC)
 Desired Results Access Project
 English Language Learners Preschool Coalition (ELLPC)
 Federal/State/Tribes Collaboration Workgroup
 Fight Crime: Invest in Kids California
 First 5 Association of California
 First 5 California, California Children & Families Commission
 Head Start State-Based Training and Technical Assistance Office for California
 Infant Development Association of California (IDA)
 Learning Disabilities Association of California
 Los Angeles Universal Preschool (LAUP)
 Mexican American Legal Defense and Educational Fund (MALDEF)
 Migrant Education Even Start (MEES)

Migrant Head Start
National Council of La Raza (NCLR)
Packard Foundation, Children, Families, and Communities Program
Preschool California
Professional Association for Childhood Education (PACE)
Special Education Administrators of County Offices (SEACO) Committee
Special Education Local Plan Area (SELPA) Committee
State Advisory Council on Early Learning and Care (SAC)
TeenNOW California
University of California, Child Care Directors
University of California, Office of the President (UCOP)
Voices for African American Students, Inc. (VAAS)
Zero to Three

Comentarios del público

Los autores quisieran agradecer a los 115 participantes que proporcionaron comentarios valiosos acerca del borrador de la obra.

Fotografías

Los autores quisieran agradecer a las siguientes organizaciones por permitir que se fotografiara a miembros del personal, niños y familias en sus instalaciones:

American River College Child Development Center, Sacramento

Bright Future Early Learning Center, Oakland

Chinatown Community Children's Center, San Francisco

Contra Costa College Early Learning Center, San Pablo

El Jardín de los Niños University Preparation School at California State University Channel Islands, Camarillo

Friends of St. Francis Childcare Center, San Francisco

Kidango Ohlone, Fremont

Roosevelt Infant/Toddler Center, Los Angeles Unified School District, Los Angeles

Shannon Early Start, Richmond

Solano Community College Children's Programs, Fairfield

Song Moy's Little Sunshine Preschool and Daycare, San Francisco

Thermalito Learning Center, Oroville

West Grand Head Start, Oakland

Aviso: Los nombres y puestos que ocupaban los individuos aquí nombrados estaban vigentes cuando se estaba desarrollando esta obra.

INTRODUCCIÓN





En muchos aspectos, los niños pequeños son como pequeños científicos (Gopnik, Meltzoff y Kuhl 2000). Ellos recopilan activamente información acerca de cómo son los objetos y las personas, y lo hacen a lo largo de todo el día, a solas, con amistades y con miembros de la familia y maestros. Durante los momentos de juego o en interacciones con los demás, investigan cómo un objeto o persona se relaciona con otra. Dedicar sus días a des-

cifrar el mundo que los rodea, con mucha motivación para aprender. Los investigadores que estudian cómo piensan los niños pequeños y qué sienten confirman que los niños pequeños exploran, experimentan e inventan de manera natural conforme se relacionan con los objetos y las personas en el mundo a su alrededor (Gopnik 2009).

Para los niños pequeños, sus colaboradores en el aprendizaje acerca del mundo a su alrededor son sus familias y, cuando se encuentran en los programas de aprendizaje y cuidado infantil, son sus maestros. El Departamento de Educación de California se compromete a garantizar el desarrollo óptimo de cada niño pequeño y a dar apoyo a los maestros y a las familias como colaboradores en el aprendizaje de los niños. Esta obra aborda cómo es la enseñanza y el aprendizaje al trabajar con niños de cero a cinco años. El objetivo de esta obra es:



explorar lo que significa enseñar cuando se trabaja con niños de cero a cinco años, utilizando los estudios de investigación más actuales como punto de partida;

-  aplicar esta comprensión a una definición amplia de *currículo* que incluye el aprendizaje que ocurre durante el juego, las rutinas cotidianas y las conversaciones e interacciones.
-  proporcionar ejemplos de cómo los maestros observan, documentan e interpretan los juegos e interacciones de los niños, para poder planificar e implementar el currículo, evaluar el aprendizaje e interactuar con los niños y las familias como colaboradores en la planificación de experiencias de aprendizaje.

Al igual que con todos los documentos producidos por el Departamento de Educación, esta obra pretende mejorar las experiencias de todos los niños, incluyendo aquellos con discapacidades u otras necesidades especiales. Por ello, este documento se revisó para garantizar que se siguieran los principios del diseño universal.



PRIMERA PARTE

El juego, el aprendizaje y el currículo: cómo se integran

Cómo aprenden los niños pequeños: lo que revela la ciencia

Los niños juegan para poder entender las cosas, de manera muy parecida a los científicos que experimentan e investigan para poder descifrar las cosas. Los científicos que estudian cómo piensan y qué sienten los bebés y los niños pequeños los describen como “pequeños científicos” (Gopnik, Meltzoff y Kuhl 2000) que pasan sus días activamente recopilando y organizando información acerca de cómo son los objetos y las personas. Al jugar, los niños investigan cómo un objeto se relaciona con otro o cómo las personas se relacionan entre sí. Según Gopnik, Meltzoff y Kuhl (2000), los niños construyen conocimiento activamente al interactuar con el mundo a su alrededor.

A principios del siglo XX, los científicos y los teóricos, como Jean Piaget y Lev Vygotsky, idearon teorías ampliamente estudiadas para explicar cómo los niños pequeños adquieren los conocimientos. Los científicos han continuado estudiando las maneras que tienen los niños de adquirir el conocimiento, observando y escuchando cuidadosamente mientras los niños tratan de adquirir habilidades nuevas, exploran materiales, resuelven problemas, colaboran con los demás y se topan con experiencias que les motivan a pensar y razonar (Shonkoff y Phillips 2000). Los actos de los niños pequeños y sus explicaciones proporcionan pistas acerca de cómo ellos generan ideas, dominan habilidades y amplían sus conocimientos. Estos estudios revelan un hallazgo clave: los bebés y los niños pequeños *construyen conceptos y fortalecen habilidades activamente al interactuar con los objetos y las personas*, gran parte de lo cual ocurre en el contexto del juego. Por naturaleza, los niños son participantes activos en la generación de significado y el fortalecimiento de los conocimientos.

El acervo de estudios de investigación acerca de la mente que se desarrolla en los niños pequeños también contribuye a nuestra comprensión de lo que significa enseñar y planificar un currículo para bebés y niños pequeños. La antigua imagen de la educación de kindergarten a doceavo grado, de un maestro activo que se la pasa hablando y quien imparte información a niños pasivos y quietos, no concuerda con lo que se sabe de la ciencia del aprendizaje y desarrollo temprano. Los niños pequeños sentados en

escritorios mientras escuchan en silencio sin plantear sus propias ideas, representa una imagen que discrepa de la imagen generada por la ciencia del desarrollo: aquella de niños pequeños que buscan participar activamente en una experiencia para fortalecer conceptos, ideas y habilidades. Los estudios demuestran que los bebés y niños pequeños tienen mucha motivación para explorar materiales nuevos y enfrentar desafíos nuevos (Bowman, Donovan y Burns 2000.)

Ahora es bien sabido que los momentos que con frecuencia se descartaban como “un simple juego” en realidad son momentos en que los niños aprenden activamente (Hirsh-Pasek et al. 2009; Jones y Reynolds 2011; Zigler, Singer y Bishop-Josef 2004; Elkind 2007.) Mientras juegan, los niños exploran las cualidades físicas de los materiales y las posibilidades de acción, transformación o representación. Los niños ponen a prueba una gama de maneras de actuar sobre los objetos y los materiales y, al hacerlo, experimentan con los conceptos y las ideas y los amplían. Esta interacción activa con el mundo de personas y objetos comienza desde el momento del nacimiento.

Esta descripción de un niño pequeño como participante activo en el aprendizaje sirve de referencia al maestro que trabaja con niños de cero a cinco años. Cada enseñanza y aprendizaje en la infancia temprana comienza con maestros que observan y escuchan para descubrir cómo los bebés y los niños pequeños se dedican activamente a encontrarle el



sentido a los encuentros cotidianos con las personas y los objetos. Cuando los maestros observan y escuchan con cuidado, los bebés y los niños pequeños revelan pistas acerca de sus pensamientos, sus sentimientos o sus intenciones. Los actos, ademanes y gestos de los niños, así como sus palabras, iluminan lo que ellos están tratando de descifrar o cómo intentan encontrarle sentido a los atributos, los actos y las respuestas de las personas y los objetos. La enseñanza eficaz de la infancia temprana exige que los maestros reconozcan cómo los bebés y los niños pequeños buscan activamente los significados, encontrándole sentido a las ideas y a los sentimientos.

Cuando la enseñanza se percibe desde este punto de vista, los niños se vuelven participantes activos, junto a los maestros, en fijar el rumbo del currículo. Las familias que confían sus hijos a los maestros de infancia temprana para su cuidado y orientación también se vuelven participantes activos en el proceso. Cuando todos participan en la labor de crear encuentros entretenidos con el aprendizaje, se facilita el intercambio dinámico de información e ideas, de niño a adulto, de adulto a niño, de adulto a adulto y de niño a niño. La perspectiva de cada uno (niño, familia, maestro) sirve de referencia al otro y cada uno aprende del otro. Cada relación (niño con familia, niño con maestro, niño con niño y familia con maestro) es recíproca, cada participante da y recibe del otro y cada quien aporta al aprendizaje y la comprensión del otro.

Este capítulo aborda la enseñanza y el aprendizaje con los niños desde que nacen hasta que ingresan al kindergarten, que normalmente ocurre a los cinco años. A lo largo del documento se hace referencia a dos conjuntos de documentos creados por el Departamento de Educación de California: (1) *Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil de California* (CDE 2009a) y *Fundamentos del aprendizaje preescolar de California*, volúmenes 1 al 3 (CDE 208, 2010b y 2012); y (2) *Marco conceptual del currículo infantil de California* (CDE 2012) y *Marco de currículo preescolar de California*, volúmenes 1 al 3 (CDE 2010a, 2011b y 2013). *Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo de California* aborda los conocimientos y las habilidades que los niños desarrollan desde que nacen hasta los tres años. La obra acompañante, *Marco conceptual del currículo infantil*, aborda los principios y estrategias para fomentar el desarrollo de estas habilidades y estos conceptos fundamentales. Los tres volúmenes de los fundamentos del aprendizaje preescolar abordan los conocimientos y las habilidades que desarrollan los niños en el periodo de tres a cinco años. Los tres volúmenes acompañantes del *Marco del currículo preescolar de California* se enfocan en principios y estrategias para fomentar su desarrollo.

La intención de esta obra es presentar los fundamentos del aprendizaje y desarrollo de la infancia temprana y los fundamentos y marcos conceptuales del aprendizaje preescolar y explicar el carácter integrado del aprendizaje y el desarrollo. A lo largo de esta obra, el enfoque será fomentar el aprendizaje y el desarrollo temprano. Hay dos preguntas que sirven de guía principal: “¿Qué significa enseñar cuando se trabaja con bebés y niños pequeños de entre cero y cinco años?” y “¿Cómo es el currículo durante este primer periodo de la educación?”

En este documento, el significado de las palabras *niño* y *niños* se refiere a los niños de cero a 5 años. Denominamos *maestros* a los profesionales de la infancia temprana que

fomentan el aprendizaje de los niños de cero a 5 años, lo cual incluye a los profesionales que llevan los títulos de cuidador de bebés o de niños, proveedor de programas de cuidado infantil en el hogar, maestro auxiliar, maestro de cuidado infantil, maestro de programa preescolar, auxiliar en programas de cuidado infantil en el hogar y visitante a domici-



lio. Aunque cada título de trabajo se deriva de un contexto particular, la meta es la misma: dar cariño y cuidado a los niños pequeños y a sus familias de maneras que también fomenten su aprendizaje.

La ciencia ha producido abundantes evidencias que sirven de punto de partida para orientar la planificación e implementación del currículo de la infancia temprana. La revisión de los estudios de investigación señala con claridad tres principios respecto a cómo aprenden los niños pequeños (Bowman, Donovan y Burns 2000; Hirsh-Pasek et al. 2009; Schonkoff y Phillips 2000):

- ♥ Los niños formulan activamente conceptos como los números, las relaciones espaciales, la causalidad y la narrativa.
- ♥ Los niños fortalecen activamente habilidades como el dibujar, el desplazarse con facilidad, el resolver conflictos y el comunicar ideas y sentimientos con confianza y respeto.
- ♥ Los niños adquieren activamente disposiciones como el ser considerado, sentir empatía y asumir responsabilidad.

Estos principios sirven de guía al enfoque del currículo de la infancia temprana que se describe en este capítulo. El pensamiento, los sentimientos y las disposiciones de los niños se encuentran en el centro del currículo y sirven de referencia en la planificación e implementación de las experiencias educativas. Este enfoque contrasta con el enfoque basado en las materias que se usa comúnmente con niños más grandes y adultos, con quienes la materia que se estudia, como la ciencia, la literatura o las matemáticas, se ubica en el centro del currículo y se utiliza para organizar el programa diario de las

experiencias de aprendizaje y del ambiente de aprendizaje. Cuando el currículo se organiza en torno a los pensamientos, los sentimientos y las disposiciones de los niños de aprender y relacionarse con los demás, el enfoque es proporcionar contextos en que los niños tengan abundantes oportunidades para fortalecer conceptos y desarrollar habilidades por medio de la exploración significativa y la experimentación activa.

Por ejemplo, para un grupo de niños de tres a cuatro años a quienes les fascinen los vehículos de carga que pasan afuera del patio escolar, un maestro podría utilizar el sitio de una obra de construcción adjunto a la escuela como contexto para estudiar o como foco del currículo. La emoción de los niños respecto a la obra de construcción sirve de inspiración para que se investiguen junto con los niños los acontecimientos que ocurren en este terreno vecino. Al considerar el estudio de la obra de construcción, los maestros pueden visualizar abundantes oportunidades para que los niños fortalezcan conceptos relacionados con las ciencias, las matemáticas, la literatura, las artes y las ciencias sociales. Los maestros crean contextos de aprendizaje que estimulen a los niños para que averigüen más acerca de los acontecimientos que ocurren en la obra de construcción vecina. Dicha investigación ofrece muchas posibilidades para que los niños exploren conceptos desde la perspectiva de dominios o materias diversas que se abordan en los tres volúmenes de los fundamentos del aprendizaje preescolar, como el tamaño, el número, las relaciones espaciales, la causalidad, la narrativa, la canción, el teatro, la representación visual y mucho más. Al usar los fundamentos del aprendizaje preescolar y el marco de referencia del currículo como guías, los maestros pueden, como parte de estos estudios, tomar como referencia varios dominios: las ciencias sociales, las ciencias naturales, las ciencias físicas, el lenguaje, las artes visuales, el desarrollo físico y las matemáticas.

Un maestro podría planificar una excursión a la obra de construcción con un grupo pequeño de niños para ver de cerca los vehículos grandes, como el camión de carga. Con pedazos largos de estambre, tijeras y tablas con piza con papel para dibujar, estos niños podrían regresar e informar a sus amistades acerca del tamaño gigante del camión de carga. Durante una reunión del grupo grande, un niño podría mostrar el dibujo que hizo cuando se encontraba en la periferia de la obra de construcción y que consta de unas serie de líneas rectas que forman algo parecido a un rectángulo, un cuadrado y algunos círculos. El maestro podría pedir a los niños que encuentren un rectángulo, un cuadrado o un círculo en el dibujo. El maestro podría sostener el estambre que cortaron los niños para recordar lo grande que era la llanta del camión de carga. Esta sugerencia estimula un dialogo entre los niños acerca de si el niño es tan alto como la llanta.



El maestro podría entonces explicar que el grupo pequeño podrá encontrar el vagón que usaron durante el paseo en la colina con césped, cerca de la barda, y el cual está lleno de pedazos grandes de tierra que cargó el camión de carga. Con el grupo, ella se pregunta en voz alta si alguno de los vehículos de juguete en el área de juegos con bloques serviría para transportar estos pedazos de tierra, al igual que lo estaban haciendo los camiones de carga grandes. Antes de pedir al grupo que haga la transición de la hora de conversar a la hora de jugar, ella pide si hay voluntarios que quieran acompañarle al área de escritura para escribir una carta de agradecimiento a los trabajadores por la visita que les dieron del camión de carga y para hacer dibujos que se incluyan con la carta.

Con esta sencilla investigación de un acontecimiento local, los maestros enseñan y los niños aprenden. Los niños son participantes activos en la generación de ideas en un contexto significativo. Ellos experimentan la alegría al realizar una investigación que les llama la atención y, al hacerlo, también fortalecen conceptos que son esenciales para las matemáticas, las ciencias, las ciencias sociales, el lenguaje y el arte. Aunque los maestros utilizan estos dominios del estudio como referencia para las experiencias de los niños, los maestros no organizan el horario cotidiano en torno a estas materias, ni organizan sus planes en torno a estas materias. Ellos pueden planificar una actividad que comience enfocándose en un aspecto de un dominio en particular, pero son conscientes de

cómo las respuestas de los niños a dicha actividad se relacionan con el aprendizaje y el desarrollo en todos los dominios.

Un currículo centrado en contextos significativos que surjan localmente ofrece a los niños muchas oportunidades para utilizar, fortalecer y dominar habilidades y conceptos que se describen en los fundamentos del aprendizaje temprano de California para niños de cero a 5 años. Los niños exploran conceptos clave de las matemáticas, las ciencias y la lectoescritura, como los números, las relaciones espaciales, la causalidad, la representación y la comprensión de la narrativa. Los niños fortalecen esos conceptos por medio de una serie de experiencias estimulantes, algunas de las cuales son motivadas por las ideas de los maestros, en tanto que otras son motivadas por las ideas de los niños y otras más son motivadas por ideas que ofrecen las familias de los niños. La enseñanza eficaz comienza escuchando con atención para descubrir las ideas y los sentimientos de los niños, lo cual con frecuencia sirve de inspiración para nuevos contextos de aprendizaje. Cada ambiente y cada grupo de niños y familias inspira un currículo que es particular para ese ambiente determinado.

Un currículo de infancia temprana que se percibe con esta óptica es sensible a lo que los niños, las familias y los maestros aportan a la enseñanza y el aprendizaje e incorpora las aportaciones singulares de la comunidad circundante, la cual puede proporcionar oportunidades significativas para que los niños exploren, experimenten, inventen e investiguen. Un currículo de infancia temprana que refleje las aportaciones singulares de cada grupo de niños, familias y maestros garantiza la integración armoniosa para el aprendizaje de los niños pequeños. Cuando el currículo toma como referencia los fundamentos del aprendizaje temprano y el marco conceptual del currículo de California, el currículo que surge de la comunidad a la cual se presta servicio tiene el potencial de fomentar la búsqueda activa de conocimientos por parte del niño.

El juego como contexto para el fortalecimiento de los conocimientos

Para entender lo que significa enseñar a los niños de cero a 5 años, es importante considerar la forma que tienen los conocimientos en la mente del niño pequeño. Para los niños mayores y los adultos, *los conocimientos* se describen como conceptos y habilidades específicas para cada dominio académico, como las ciencias, el lenguaje, las ciencias sociales, las artes, la educación física y las matemáticas. Debido a que los fundamentos del aprendizaje preescolar y el marco conceptual del currículo de California se escribieron para concordar con los estándares sobre contenido y marco conceptual de currículo

desde kindergarten hasta el doceavo grado, una descripción de conceptos y habilidades paralela y específica para los dominios sirve para organizar los fundamentos preescolares y el marco conceptual del currículo. Ocho de los nueve dominios que abarcan los fundamentos del aprendizaje preescolar corresponden con los dominios que abordan los estándares para el contenido desde kindergarten al doceavo grado: lenguaje y lectoescritura, matemáticas, desarrollo del idioma inglés, artes visuales y escénicas, desarrollo físico, salud, historia/ciencias sociales y ciencias. Además, los fundamentos del aprendizaje preescolar incluyen el dominio socioemocional. Cabe señalar que el desarrollo socioemocional fue citado recientemente como un factor importante en el éxito de los adultos (Jones, Greenberg y Crowley 2015).

Los dominios ofrecen una manera de categorizar y analizar conceptos pertinentes de cada área esencial del desarrollo de conocimientos y habilidades (U.S. Department of Health and Human Services, sin fecha), incluyendo aquellos que recientemente se determinó que predecían la preparación para el kindergarten, a saber, las matemáticas, la autorregulación y el lenguaje y la lectoescritura (Duncan et al. 2007). En conjunto, estos sirven de base para las investigaciones acerca de la comprensión de los conceptos y las habilidades que sirven de fundamento para el aprendizaje posterior. Sin embargo, los niños de cero a 5 años no fortalecen ni adquieren sus conocimientos ni habilidades en categorías de dominios específicos, un dominio a la vez. Ellos se relacionan con cada experiencia de aprendizaje como una experiencia integral. Ellos cruzan de manera natural los límites de los dominios y fortalecen simultáneamente los conceptos relacionados con el desarrollo socioemocional, las ciencias, las matemáticas, el lenguaje, las ciencias sociales, las artes, el desarrollo físico y la salud.

Considere la siguiente viñeta del *Marco conceptual del currículo infantil de California* (CDE 2012, 23). Reflexione acerca de los conocimientos que este bebé podría estar aprendiendo durante un simple momento de juego. Considere además lo que hicieron los maestros para favorecer dicho aprendizaje.

Este incidente no es una actividad vacía o un “simple juego”. Para Jacobo, este momento tiene que ver con el aprendizaje. Su mente está activamente estimulada, al igual que sus ojos, manos y oídos. Está aprendiendo acerca de la canasta, recopilando información acerca de sus propiedades físicas: cómo se ve, cómo se siente y cómo suena. Por medio de este juego, él está fortaleciendo conocimientos físicos acerca de la canasta, descubriendo que es tan ligera que la puede levantar con facilidad y que tiene un patrón de texturas a los lados, lo cual le permite meter y sacar los dedos, además de

VIÑETA

Jacobo, de 10 meses de edad, está acostado boca abajo, sosteniendo una canasta de plástico redonda de tramado abierto. Él la agita con el brazo rígido. La tira al suelo y la observa caer erguida, tambaleándose sobre el fondo circular. Jacobo observa mientras la canasta se tambalea cada vez más lentamente hasta detenerse. Con la palma abierta, él golpetea el borde de la canasta con suficiente fuerza como para provocar que la canasta vuelva a tambalearse. Él observa hasta que esta se detiene. Vuelve a golpetear el borde, pero esta vez con mucha más fuerza. La canasta se voltea. A Jacobo se le abren mucho los ojos al inspeccionar la canasta que está ahora boca abajo, perfectamente inmóvil en el suelo. Jacobo azota la mano sobre la canasta y la mueve de lado a lado con la mano. Al hacerlo, la canasta hace un sonido de raspado contra el suelo. Sonríe y se ríe. Vuelve a empujar la canasta y se ríe al provocar el sonido de raspado.

que es roja, con un borde curvo y un fondo circular. Persigue con entusiasmo su interés, usando las manos, los brazos, los ojos y la boca para recopilar y organizar todos los conocimientos físicos que tiene acerca de la canasta: que es curva, con bordes delgados, un tramado abierto y un fondo circular. Él enfoca y sostiene la atención e inspecciona los detalles pequeños de su forma, textura y firmeza y experimenta con lo que puede hacer, probando un acto y luego otro con un enfoque bien regulado en el aprendizaje.

Mientras juega con la canasta, Jacobo utiliza lo aprendido acerca de las características físicas de la canasta para investigar qué puede hacer con ella. Golpea el borde delgado de la canasta erguida y descubre que su acto la hace moverse, fortaleciendo el concepto de las relaciones espaciales. Él desplaza el fondo de la canasta sobre la superficie tersa del suelo y descubre que hace un sonido interesante, lo cual fortalece el concepto de la causalidad. Él repite el acto una y otra vez con una precisión que mejora notablemente. Él está fortaleciendo los conocimientos matemáticos y científicos al actuar sobre estos objetos para



descubrir cómo responden. Cuando su maestra narra su juegos con descripciones, ella proporciona lenguaje que él puede asociar con sus experiencias inmediatas. De esta manera, Jacobo fortalece su comprensión de los objetos y de cómo se mueven en el espacio, pero también fortalece su comprensión del lenguaje, un aspecto importante de los conocimientos sociales. Durante un momento sencillo de juego, este niño pequeño está fortaleciendo conceptos que constituyen la base de la lectoescritura, las ciencias sociales, las matemáticas, la ciencia y las artes.

Otra viñeta, del volumen 3 del *Marco de currículo preescolar de California* (CDE 2013, 147 a 48) ilustra cómo los niños se involucran activamente en el aprendizaje. Esta viñeta proporciona una oportunidad para reflexionar acerca de cómo los niños en edad preescolar están recopilando información acerca de las propiedades físicas de los materiales con los cuales se topan en el área de bloques y construcción de su salón de clases. También vale la pena señalar lo que hizo el maestro para facilitar dicho aprendizaje.

VIÑETA

La maestra Lucinda se fija que Yau y Tommy están muy emocionados por la rampa que construyeron en el área de bloques. Ellos colocan un carro de juguete en la parte superior de la rampa y lo miran bajar lentamente por sí solo. Lo hacen una y otra vez. En determinado momento, Tommy levanta la tabla e inclina más la rampa. Colocan el carro arriba y lo vuelven a soltar. Ambos se emocionan cuando se fijan que el carro baja más rápido: “¡Mira qué rápido!” dice la maestra Lucinda. “Eso fue más rápido. Me pregunto qué hicieron para hacer que bajara más rápido el carro”. Tommy dice: “Yo estaba sosteniendo el camino. ¿Ves? Así”. La maestra Lucinda pregunta: “¿Cómo pueden cambiar la rampa para que el carro baje rápido sin que la sostengan?” Yau trata de poner más bloques debajo del lado elevado de la rampa para hacerla más inclinada. Tommy luego pone el carro arriba y lo suelta y ven el carro bajar rápido, “muy rápido”.

Estos niños en edad preescolar han descubierto que la colección de bloques contiene algunos que son del mismo tamaño, todos con superficies planas que permiten apilarlos. De un estante con muchos vehículos de juguete, los niños también han escogido un surtido de carros del mismo tamaño. Ellos calcularon el tamaño de los materiales en el área de construcción con bloques y sacaron aquellos con los que querían experimentar durante el juego. Ellos están obteniendo información acerca de las propiedades

físicas de los materiales que tienen a su disposición en el área de construcción con bloques. Están fortaleciendo sus conocimientos al explorar los materiales, los cuales proporcionan abundantes oportunidades para que los niños recopilen información detallada acerca de las propiedades físicas de los objetos y de las personas.

Ellos se ven motivados a explorar por su interés en la manera en que las personas construyen las cosas y utilizan los vehículos. Mientras exploran, experimentan y fortalecen ideas durante el juego, estos niños utilizan su amplio acervo de conocimientos físicos para fortalecer conocimientos matemáticos, científicos y técnicos, lo cual, en otras palabras, significa relacionar una cosa con otra. Los niños aplican la información que recopilan acerca de las propiedades físicas de los objetos y las personas para relacionar una cosa con la otra.

Mientras que estos niños juegan con las rampas planas, los bloques y los vehículos, ellos descubren que solo los bloques con tamaño semejante y lados planos pueden crear una pila lo suficientemente alta para sostener la rampa en ángulo. Descubren que las líneas y los lados tienen que alinearse. Mientras juegan, asignan estos descubrimientos a relaciones que les permiten alcanzar su meta. Esta exploración implica conocimientos matemáticos, incluyendo los conceptos geométricos y conceptos que sirven de base para las ciencias físicas, o sea, la ciencia de los objetos y materiales sin vida.

Los niños también adquieren conceptos numéricos al relacionar un bloque con otro, apilando una serie de bloques de tamaño semejante uno sobre otro para dar soporte a la rampa. Generan problemas dentro de su juegos, los cuales presentan desafíos para su pensamiento. Generan experimentos sencillos con los materiales planteando posibilidades como: “¿Qué pasa si levantamos un extremo de la rampa?” Cuando los niños piensan de esta manera, ellos plantean una hipótesis, de forma parecida a como lo hacen los científicos. En este sentido, una hipótesis es simplemente una pregunta que produce un experimento, por ejemplo: “¿Qué pasaría si...?” Cuando los niños juegan, ellos inventan, experimentan, resuelven problemas, fortaleciendo así los fundamentos de la ciencia, aprendiendo acerca de los conceptos como la velocidad, la gravedad, el equilibrio, la fuerza y la causalidad.

La viñeta muestra a niños adquiriendo conocimientos sociales y lenguaje. Ellos adquieren conocimientos sociales en el transcurso de la conversación y las interacciones con los demás. Además, la maestra narra o hace sugerencias a los niños en un lenguaje significativo para contribuir a su comprensión y darles vocabulario que puedan utilizar

después en otros contextos. Con mucha frecuencia, dichos momentos de juego incluyen conflictos de interés, cuando un niño desea un objeto o propone una idea y otro niño no está de acuerdo. Dichos conflictos representan excelentes oportunidades para que los niños practiquen negociar sus diferencias con los demás. Los conflictos por posesión de los juguetes o la orientación de los juegos desembocan en el aprendizaje acerca de cómo regular las emociones intensas, expresar ideas, escuchar las ideas de los demás y mantener la conexión con las amistades. Los adultos fomentan este aprendizaje al escuchar y ofrecer consejos cuando sea necesario.



Uno de los ocho principios generales del *Marco conceptual del currículo preescolar de California* (CDE 2010a, 6) afirma que el juego es un contexto principal del aprendizaje. De hecho, gran parte de los conocimientos de los niños pequeños se adquieren durante los momentos ordinarios de juego. Con el tiempo, los niños combinan actos sencillos y los transforman en patrones de actos más complejos. Estos patrones sencillos de juego producen relaciones complejas de comprensión: cómo una acción provoca otra; cómo un objeto se relaciona con otro; o cómo dos cosas son semejantes o diferentes. Los conceptos relacionados con los conocimientos y las habilidades que se describen en los fundamentos para cada uno de los dominios están todos arraigados en el juego de los niños.

Un currículo integrado

Otro de los ocho principios generales del *Marco de currículo preescolar de California* afirma que el aprendizaje es integrado. El aprendizaje integrado ocurre dentro del ámbito de las experiencias cotidianas. Los dominios como las matemáticas, las ciencias, la historia y las ciencias sociales, las artes, el desarrollo socioemocional y el lenguaje no existen aisladamente uno del otro. Están integrados en las experiencias que uno tiene

El aprendizaje está integrado.

Ocho
principios
generales

de encontrar significado en los actos, las interacciones y las características físicas de las cosas. En esencia, los niños pequeños fortalecen sus conocimientos al encontrarle sentido a las experiencias

cotidianas. Sin embargo, ellos no adquieren conocimientos específicos para un dominio que se encuentren separados de los conocimientos de otros dominios. Por ejemplo, ellos no fortalecen conceptos que traten exclusivamente sobre las matemáticas en un momento determinado ni exclusivamente sobre el lenguaje en otro momento determinado. Considere el aprendizaje que se efectúa en la siguiente cita del volumen 2 del *Marco de currículo preescolar de California* (CDE 2011b, 15).

Imagine a cuatro niños pequeños, entusiasmados e inmersos en un juego en medio de un surtido de bloques de madera. Es posible que ellos parezcan estar «solo jugando». Sin embargo, al observar más detenidamente, este momento de juego revela una red de ideas, teorías e hipótesis en vías de formularse, así como un debate enérgico. Podríamos observar que los niños descifran cómo conectar los bloques para hacer caminos que rodeen su estructura de bloques tan cuidadosamente equilibrada. La estructura tiene paredes de la misma altura, las cuales sostienen un techo plano del cual surgen 10 torres construidas con tubos de cartón. Sobre cada tubo hay una tapa lustrosa de frasco reciclada, cada una de un color diferente. Dos niños están tratando de resolver entre ellos cuándo añadir o quitar bloques para poder hacer una hilera de torres que vaya aumentando



de altura. Conforme escuchamos y observamos, somos testigos de cómo los niños fortalecen las bases de la suma y la resta. Para que cada pared sea lo suficientemente alta para soportar un techo plano, ellos deben contar en voz alta la cantidad de bloques que están utilizando para armar cada pared, lo cual muestra una comprensión emergente del concepto matemático de los números cardinales. Cuando ellos oyen la señal de que está a punto de servirse la comida, un niño encuentra un portapapeles con pluma y papel y dibuja un esbozo rudimentario de la estructura de bloques sobre el papel. Luego, el niño le pide al maestro que escriba: “No destruir. Todavía estamos construyendo nuestras torres».

En este ejemplo, los niños muestran evidencias de conceptos emergentes de las ciencias sociales por medio de la construcción de una pequeña comunidad a partir de los bloques; de las ciencias físicas y matemáticas al experimentar cómo hacer que los objetos se equilibren; y de la lectura, la escritura y el dibujo al pedir ayuda al maestro para crear un rótulo para proteger su obra. Ellos colaboran para crear su juego y cooperan al poner en práctica los planes que habían acordado. Cada uno de los niños participa plenamente, regula su conducta y coopera en una situación social compleja. Los conceptos que se están fortaleciendo en las mentes de estos niños y las habilidades que están aprendiendo y practicando corresponden estrechamente con varios resultados deseados del aprendizaje para los niños de esta edad. Al anticipar la variedad de conceptos y habilidades que surgirían durante el juego, los maestros abastecieron el área de bloques y construcción con juegos de bloques, accesorios y materiales de escritura para favorecer una gama completa de posibilidades.

Las maneras de aprender de los niños exigen un enfoque al currículo que les permita fortalecer conceptos y habilidades en contextos de aprendizaje integrados. Dicho enfoque fomenta que los niños analicen un problema para descubrir una posible solución, experimenten con las ideas, las pongan a prueba, intercambien ideas con los demás, pensando creativamente y cooperando entre sí para alcanzar una meta, además de enfocar su atención y organizar su conducta mientras juegan con los demás. Estas habilidades y disposiciones actúan en conjunto para proporcionar a los niños una base que impulse el desarrollo y el aprendizaje en todos los dominios. Los fundamentos del aprendizaje infantil y preescolar proporcionan a los maestros conceptos, habilidades y disposiciones clave para cada dominio.

Los marcos de currículo correspondientes presentan principios y estrategias que los maestros pueden utilizar para generar conocimientos de los niños en cada dominio. Juntos, estos documentos ofrecen a los maestros una base de conocimientos que necesitan para nombrar los conceptos y las habilidades específicas que un niño está fortaleciendo en un momento de aprendizaje integrado durante el juego, las interacciones o en las conversaciones, así como en las rutinas cotidianas, todo lo cual proporciona contextos significativos para el aprendizaje infantil. El currículo de la infancia temprana maximiza los resultados deseados en cada uno de los dominios del aprendizaje y el desarrollo cuando estimula las mentes de los niños en actividades significativas y divertidas que tengan el potencial de fomentar el aprendizaje a lo largo de varios dominios simultáneamente.



El aprendizaje ocurre en las relaciones

Los niños pequeños no solo están altamente motivados y dirigen su propio aprendizaje

je por medio del juego, sino que también gozan de aprender con los demás y de los demás. Como afirma uno de los principios del *Marco de currículo preescolar de California* (CDE 2010a, 5-6) las relaciones son esenciales.

De hecho, los niños necesitan las interacciones sociales para poder crecer y aprender. Las relaciones sociales son el contexto principal para el aprendizaje. Las relaciones cariñosas y de confianza con los demás proporcionan experiencias esenciales que son indispensables para el desarrollo cerebral y el aprendizaje óptimo. El cerebro de un bebé recién nacido, aunque suficientemente desarrollado para permitir al bebé conectarse con el mundo que los rodea, está prácticamente sin desarrollarse al momento de nacer. El cerebro puede de hecho adaptarse a las condiciones en las cuales nace el bebé. Las experiencias tempranas fortalecen las conexiones con el cerebro



en desarrollo. Por ejemplo, el cerebro del bebé tiene la capacidad de aprender cualquier idioma humano. El idioma o idiomas que aprende el bebé depende del idioma de la familia del bebé. El idioma o idiomas que aprende el bebé depende de los idiomas de la familia del bebé. Por lo tanto, la familia del niño y otras personas que cuiden al niño juegan un papel vital. Las experiencias que ellos ofrezcan a los niños se entretajan en las estructuras del cerebro en desarrollo (Perry 2009). En pocas palabras, lo que los niños aprenden y la manera en que lo hacen son, en su mayor parte, una función de sus relaciones con los padres, hermanos, compañeros y otros cuidadores.

Rinaldi (2006a, 21) explica que los niños piden a las personas que los cuidan, sus familias y maestros, que sean sus compañeros de viaje en su búsqueda de significado. Los miembros de la familia y los maestros organizan las experiencias para esta aventura siempre cambiante y los niños emprenden esta aventura con sus familias. Los maestros que los cuidan acompañan a los niños en esta aventura con sus familias. Esta aventura es una búsqueda de conocimientos en la que los niños se vuelven cada vez más hábiles para conocer el mundo a su alrededor. Los niños dependen de sus familias y sus maestros para tener una aventura segura e interesante, una que fomente su motivación para explorar, investigar, fortalecer su comprensión y poner a prueba sus habilidades en desarrollo y practicarlas.

En vista de la importancia de las relaciones tempranas para el aprendizaje y desarrollo infantil, las normas de los programas, como el cuidado principal, la continuidad del cuidado y el tamaño pequeño de los grupos, son esenciales, especialmente durante los tres primeros años de la infancia. Cuando los niños de cero a tres años reciben cuidado en grupos pequeños (no más de seis niños con dos adultos, si tienen menos de ocho meses; no más de nueve niños con tres adultos, si tienen menos de 18 meses; no más de 12 niños con tres adultos, si tienen menos de 36 meses) la cantidad de personas con quienes deben establecer relaciones se mantiene lo suficientemente pequeña para que sea fácil de manejar. Cuando un niño de cero a tres años recibe cuidado de un maestro de cuidado principal que asume la responsabilidad principal de su cuidado mientras el niño permanece en el programa, el niño establece una relación estrecha y emocionalmente segura con aquellos que fomentan el aprendizaje del niño. En *Guía para programas de aprendizaje y desarrollo infantil* (CDE 2006a) y en el *Marco conceptual del currículo infantil de California* (CDE 2012), estas normas se describen como componentes esenciales de un programa de educación y cuidado temprano de buena calidad para los niños de cero a tres años.

Por medio de las relaciones tempranas, los niños pequeños aprenden a expresar y regular sus emociones, a desarrollar una base segura para la exploración y el aprendizaje y adquirir las costumbres, prácticas, medios de comunicación, idioma y reglas de la conducta que se valoran en la cultura y la comunidad. Conforme los niños aprenden acerca de sí mismos y los demás, ellos experimentan lo que significa comunicarse con los demás, cooperar con ellos, respetar los sentimientos, las intenciones y los deseos de los demás y, a su vez, lograr que sus propios sentimientos, intenciones y deseos sean respetados. El aprender cómo solicitar un juguete deseado que otro niño esté usando es un ejemplo común de cómo los niños fortalecen sus conocimientos sociales y adquieren la capacidad para regular las emociones y su conducta en una variedad de contextos sociales. Por ello, los miembros de la familia o los maestros, al proporcionar cuidado e inculcar conocimientos sociales, influyen no solo en lo que los niños aprenden acerca de sí mismos y de los demás, sino también acerca de cómo ocurre el aprendizaje y en el nivel de apoyo emocional. Por medio de las interacciones con adultos que los cuidan, los niños aprenden expectativas de conducta, cómo comunicarse con los demás y cómo regular sus emociones y su conducta.

Los cuentos, las canciones, los cánticos, la música y el baile, los cuales varían de una cultura a otra, se ubican dentro del ámbito de los conocimientos sociales. También varía ampliamente la manera en que los niños aprenden actividades centradas en la cultura y qué aprenden los niños acerca del lenguaje y la comunicación, los roles sociales, los valores, los modales y las expectativas de conducta. El niño aprende primero el lenguaje, las costumbres y las expectativas de conducta en el contexto de la familia y de la comunidad inmediata. Al ingresar a un ambiente de educación temprana, el niño ya poseerá los conocimientos sociales que pueden diferir del idioma, las costumbres y las expectativas de conducta del maestro. Sin embargo, el punto de partida del aprendizaje continuo del niño acerca de los conocimientos sociales es lo que el niño ya sabe de la comunidad y la familia. Por ello, una competencia importante de los maestros de la infancia temprana es la capacidad para reconocer, respetar y empeñarse en entender



las diferencias culturales y lingüísticas. Dos obras: *California Early Educator Competencies* (*Competencias de los educadores de la infancia temprana de California*) (<http://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/documents/ececompetencies2011.pdf>) and *Family Partnerships and Culture* (*Las colaboraciones con la familia y la cultura*) (<http://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/documents/familypartnerships.pdf>), abordan esta competencia clave para los maestros.

Los niños pequeños son especialistas en ampliar sus conocimientos en el contexto de los juegos, especialmente cuando se les da la oportunidad de hacerlo con sus compañeros. Es importante fijarse cómo los actos e ideas de un niño contribuyen a los actos ideas de otro niño. En esencia, los niños fortalecen los conocimientos de manera social y sus ideas influyen en las ideas de otros, de maneras que aumentan la coherencia y complejidad del pensamiento de los niños.

En cada viñeta de este capítulo, los niños están aprendiendo y los maestros están enseñando, sin embargo, el contexto del aprendizaje es el juego, con frecuencia con otros niños. El maestro apoya el juego al organizar el entorno, al ofrecer materiales que estimulen a los niños a explorar y estudiar y al interactuar y conversar con los niños de maneras que fomenten el juego. El maestro escucha y observa para descubrir las ideas de los niños y proporciona una presencia solidaria, narrando o comentando ocasionalmente acerca de los juegos de los niños o haciendo sugerencias que estimulen el pensamiento más profundo. Tan importantes como los maestros, los compañeros de los niños también son colaboradores en el aprendizaje, al añadir con frecuencia ideas o actos que influyen el pensamiento de sus amigos. Las relaciones entre todos los participantes importantes —niños, familias y maestros— proporcionan un contexto esencial para el aprendizaje infantil.

Cómo los maestros ayudan a los niños a encontrar significados

Los maestros juegan un papel clave en el fortalecimiento activo de los conocimientos de los niños. Ellos proporcionan intencionalmente entornos y experiencias que ayudan a los niños a fortale-

lecer activamente conceptos y habilidades. El papel del maestro que trabaja con niños de cero a cinco años es fomentar el fortalecimiento activo de los conocimientos de los





niños. En cierto sentido, los maestros de infancia temprana actúan como apoyos en la investigación mientras los niños perciben, descubren y adquieren significados acerca del mundo a su alrededor. El impulso natural de los niños pequeños es aprender mediante la investigación: (1) cómo son las cosas y qué pueden ellos hacer con esas cosas y (2) cómo las personas crean y comu-

nican los significados da forma al papel que cumple el maestro de cuidado infantil. El maestro de infancia temprana es responsable de:

- ♥ ofrecer a los niños espacios de juego bien abastecidos donde puedan fortalecer conceptos e ideas, preferiblemente en compañía de compañeros amistosos;
- ♥ diseñar rutinas cotidianas de cuidado infantil que estimulen a los niños a ser participantes activos y hacer uso de sus habilidades y conceptos emergentes;
- ♥ fomentar el aprendizaje de los niños por medio de interacciones y conversaciones que motiven el uso de lenguaje y de las ideas de maneras nuevas y que fomenten la comunicación de significados a los demás.

Al cumplir con estas responsabilidades, los maestros crean contextos en que los niños pueden:

- ♥ preguntarse acerca de cómo son las cosas y qué hacen;
- ♥ investigar una gama de maneras de relacionar una cosa con otra;
- ♥ inventar problemas y soluciones con los demás; construir, transformar y representar con los materiales que tienen a su disposición;
- ♥ crear y comunicar significados y colaborar en el aprendizaje;
- ♥ poner a prueba nuevos desafíos y practicar habilidades emergentes;
- ♥ expresar sus emociones, sentirse seguros de explorar y regular sus emociones y conducta;
- ♥ regular conflictos de manera que fortalezca las amistades.

Los maestros de infancia temprana perciben y apoyan a los niños como científicos y de esta manera diseñan el entorno de juego para responder a las mentes curiosas de los niños. Los maestros también proporcionan materiales a los niños para que fortalezcan conceptos e ideas y dominen habilidades en el contexto natural del juego. Los niños aprenden de las oportunidades para descubrir materiales



que ellos posiblemente vean por primera vez y necesitan tiempo para explorar y llegar a conocer sus propiedades. Es necesario ofrecer a los niños materiales que ellos puedan organizar en relaciones de tamaño, forma, número o función y tiempo. Los niños pueden investigar qué sucede cuando ellos juntan estos materiales o los organizan de maneras nuevas, experimentando la alegría de descubrir posibilidades para construir con ellos, transformarlos o usarlos para representar alguna experiencia.

Los maestros de infancia temprana también diseñan las rutinas cotidianas como oportunidades enriquecedoras para los niños, para que ellos participen activamente y hagan uso de sus habilidades e ideas emergentes en situaciones significativas. De igual importancia son las maneras en que los maestros utilizan las interacciones y conversaciones con los niños para fomentar el aprendizaje. Muchas interacciones ocurren de manera espontánea, con el maestro respondiendo sensiblemente a un interés o necesidad que expresa el niño. Muchas otras interacciones se enfocan en crear o construir conjuntamente significados conforme el maestro y un niño o un grupo pequeño de niños se enfocan en un tema o actividad específica.

Algunas interacciones pueden incluir dar orientación para ayudar a los niños a aprender a regular sus emociones y conductas o podría implicar la intervención mediante la cual el maestro ayuda a los niños a explorar cómo encontrar una solución a un conflicto.

Otras interacciones y conversaciones que los maestros sostienen con los niños son más predecibles. Los maestros anticipan y organizan algunas interacciones y conversaciones en grupo para poder estimular el pensamiento y comprensión de los niños.

A veces estos grupos son pequeños y a veces, en edad escolar, son un poco más grandes. Los maestros también guían algunas actividades en un contexto que permite a los niños toparse con información nueva y adquirir habilidades. Todas las interacciones están integradas en contextos en los cuales los niños participan activamente al explorar sus propias habilidades en desarrollo, aprendiendo unos de otros y adquiriendo conocimientos.



El aprendizaje de los niños pequeños es parecido a una aventura, una que ocurre idealmente en el contexto de relaciones cariñosas y emocionalmente seguras. Los niños pequeños están muy motivados para aprender. Ellos buscan cosas nuevas y se deleitan en averiguar cómo son esas cosas y qué

es lo que hacen. Los maestros acompañan a los niños en esta aventura y les proporcionan los materiales y la orientación que necesitan para extraer aprendizaje nuevo y emocionante de sus juegos. Esta imagen de un niño pequeño como participante activo en el aprendizaje sirve de referencia para la imagen que uno guarda del maestro de la infancia temprana: un colaborador que fomenta la generación activa de significados que emprende el niño. Los niños pequeños se desplazan en todas las direcciones que pueden con emoción, introduciendo sus ideas, haciendo abundantes preguntas a sus maestros o suplicando que se les deje manipular los materiales por sí solos. Ellos aprenden activamente y con curiosidad y prosperan más con maestros que alientan los pensamientos y preguntas de los niños y que dejan espacio para las respuestas activas de los niños. Los niños con diferencias en su desarrollo también son participantes activos y los maestros pueden fomentar su inclusión y pertenencia al sintonizar con las maneras singulares que tiene cada niño de comunicar sus intereses, interactuar con los materiales y responder a la relaciones sociales (CDE 2009b). Los maestros de los niños pequeños diseñan nuevos contextos para el aprendizaje cada día, contextos que ofrecen posibilidades para que los niños emprendan investigaciones en el juego y profundicen su comprensión del mundo de las personas y de los objetos.

Los maestros de la infancia temprana colaboran con los demás, especialmente con las familias de los niños a quienes cuidan, así como otros maestros en el programa o la comunidad. Junto con otros maestros y las familias de los niños, los maestros buscan maneras de fomentar el aprendizaje de los niños pequeños, tanto dentro de un programa de infancia temprana como en el hogar de cada niño.

SEGUNDA PARTE



El currículo de la infancia temprana: una definición amplia

El currículo de la infancia temprana debe diseñarse e implementarse tomando en cuenta el concepto del niño pequeño activo y curioso. Las mentes de los niños pequeños procesan las experiencias de manera mucho más amplia que los niños más grandes (Gopnik 2009). Sus mentes también trabajan con un elevado nivel de creatividad. Aquí tenemos un ejemplo: un maestro le da a cada niño en la mesa la forma recortada de un osito, junto con un recipiente de moras, o frutillas, de plástico. El maestro sostiene una tarjeta con el número cuatro y dice: “Coloquen cuatro moras sobre su osito hambriento”. El maestro espera una respuesta sencilla, es decir, cada niño contará cuatro moras y las colocará sobre el recorte en forma de oso.

Sin embargo, el problema y las posibles respuestas son mucho más complejas. En la mente del maestro, esta actividad se diseñó para enseñar una habilidad específica: contar. En las mentes de los niños, la actividad implicó contar, pero también los motivó a utilizar e integrar una amplia gama de conceptos e ideas. Un niño podría decidir alinear su osito con el de su amigo y proponer que se vayan a un picnic. Otro niño podría transformar un osito en la mamá oso y otro en el bebé oso. Otro niño más podría querer llenar su oso completo con moras, una tarea que necesitaría hacer con cuidado para mantener las moras dentro del perfil del oso. Esta idea también podría implicar tener que convencer a otros niños para que cedan algunas de sus moras para poder terminar la tarea. El pedir moras a los demás podría producir un conflicto entre los niños que tendría que resolverse.

El pensamiento de los niños en este ejemplo se extiende mucho más allá del objetivo curricular específico del maestro para esta actividad. El medir el aprendizaje de los niños con un solo resultado, es decir, si los niños pueden contar la cantidad correcta de objetos, restaría mucho valor a esta experiencia y dejaría fuera los intentos iniciados por los mismos niños de fortalecer conceptos acerca de la negociación, las relaciones espaciales, el lenguaje y la narrativa.

La investigadora y psicóloga del desarrollo Alison Gopnik (2009) proporciona un marco desde una perspectiva cognitiva para interpretar la viñeta anterior. Gopnik describe la

capacidad de los niños pequeños de recopilar y organizar abundantes cantidades de información en un solo momento como una manera distinta de la manera en que los adultos procesan la información. Ella explica que la mente de un niño pequeño opera algo así como una luz abierta, como la de un farol: está abierta a una gama amplia de datos a partir de la experiencia que está enfrente. En contraste, la mente del adulto opera más bien como una linterna, enfocándose solo en un aspecto de una gama de posibilidades mucho más amplia. Los niños en el ejemplo anterior están viendo posibilidades más amplias de lo que estos materiales sugieren u ofrecen. El mensaje de las investigaciones de Gopnik para los educadores de infancia temprana es que el currículo debe aprovechar plenamente las habilidades de los niños pequeños para reunir y sintetizar una amplia variedad de datos, para crear posibles conexiones y luego representar lo que sintetizan y construyen, para poder crear o transformarlo de muchas maneras que no prevén los maestros. El currículo para los niños pequeños debe dejar espacio para que actúen las fértiles mentes de los niños.

Por ello, la enseñanza de los niños de cero a cinco años exige una definición amplia del currículo, en lugar de una que seccione el aprendizaje en una secuencia de actividades diseñadas para enseñar habilidades específicas. Una definición amplia del currículo incluye conceptos, habilidades y disposiciones significativas que se integren en las experiencias de los niños a lo largo del día y a lo largo de contextos diversos. Una definición amplia del currículo permite a los maestros ser conscientes de cómo los niños pequeños fortalecen conceptos y habilidades al participar en las rutinas cotidianas de cuidado infantil, mientras inician sus juegos en espacios de juego bien abastecidos y participan en experiencias de grupos pequeños y grandes que preparen los maestros. Los contextos de aprendizaje múltiples en los cuales ocurre el currículo garantizan una amplia gama de posibilidades para estimular las mentes de los niños en el aprendizaje.

El currículo ocurre a lo largo del día

Como se indicó anteriormente, los niños pequeños aprenden en momentos de cada día durante sus juegos e interacciones. Un niño que llega al salón de clases y ve su nombre escrito en un compartimiento donde deja lo que trae de su casa, está aprendiendo. Dicho aprendizaje se amplifica cuando camina a una charola de metal cercana etiquetada con las palabras “Hogar” y “Escuela” y mueve el imán pegado en su foto desde lado de “Hogar” hasta el lado de “Escuela”. El aprendizaje continúa cuando se detiene para escribir su versión de su nombre en la carpeta para firmar su llegada, ubicada cerca de un

aro con fichas con el nombre del niño y su foto en cada una. En esta área, él puede observar como el miembro de la familia que lo acompaña también firma su llegada. Poco después, dicho niño está aprendiendo cuando le describe a su maestro su frustración de que otro niño sigue utilizando su triciclo favorito. El maestro sugiere lo que el niño podría decir al otro niño para animarle a explorar la forma en la que los dos podrían cooperar. Después de esa conversación,



su aprendizaje continúa cuando el niño se adentra en el área para bloques y emprende el desafío de convertir un recipiente de bloques y unas cajas en una gasolinera, asumiendo papeles diversos en el juego dramático con sus amigos. A la hora de la comida, cuando pone leche en su vaso con una taza para medir pequeña, él está aprendiendo. Cada momento de aprendizaje, en este ejemplo, surgió de la planificación intencional y reflexiva del currículo.

Los maestros de infancia temprana planifican dichas oportunidades para que los niños aprendan a lo largo del día. Los planes de currículo de la infancia temprana que preparan los maestros incluyen espacios físicos como contexto para el aprendizaje. Esto significa que los maestros planifican qué, cuándo y cómo los materiales y el mobiliario están a disposición de los niños para que ellos los usen. Los maestros también planifican el ambiente social (los papeles, las responsabilidades y la orientación que se les da a los niños) durante las rutinas cotidianas de cuidado infantil y durante los momentos de interacción espontánea. Una definición amplia del currículo incluye los siguientes componentes:

- ❖ Espacios de juego diseñados como ambientes para el aprendizaje
- ❖ Rutinas de cuidado infantil diseñadas para animar la participación activa de los niños
- ❖ Interacciones y conversaciones con los niños que fomenten su comprensión de sí mismos y de los demás.

A continuación, se presenta un análisis de cada uno de estos componentes.

Los espacios de juego como currículo

Dado que el juego es un elemento central en la manera en que los niños fortalecen sus conocimientos acerca del mundo a su alrededor, una tarea importante para los maestros



es crear espacios de juego de manera reflexiva y deliberada. Los espacios de juego son los ambientes de aprendizaje de los niños. Considerar a los niños como pequeños científicos conduce a la creación de espacios de juego que se convierten en laboratorios de aprendizaje para los niños. Ya sea en interiores o al aire libre, sus espacios de juego

son donde ellos exploran, experimentan y resuelven problemas. Los espacios de juego incluyen materiales y mobiliario que motivan a los niños a descifrar cómo es el mundo y cómo funciona. Cuando los maestros de infancia temprana seleccionan y organizan materiales de juego cuidadosamente, ellos dan apoyo a un aspecto esencial del currículo: la exploración, la investigación y la invención de ideas iniciadas por los niños. Jones y Reynolds (2011) enumeran los diversos papeles que cumplen los maestros de infancia temprana, uno de los cuales es de director de escena. Este papel significa que el maestro de infancia temprana deliberadamente sienta las bases del aprendizaje al seleccionar juguetes, mobiliario y materiales que animen a los niños a explorar, experimentar y resolver problemas. En un programa de infancia temprana bien diseñado, el entorno de juego ofrece posibilidades inmensas para el aprendizaje y la creatividad.

Considere cómo el ambiente de juego proporciona un contexto para el aprendizaje en la siguiente viñeta tomada del *Marco conceptual del currículo infantil de California* (CDE 2012, 25):

Es fácil ver las evidencias del pensamiento de los niños durante este momento de juego. Ellos aprovechan plenamente los materiales a su disposición en este espacio de juego bien abastecido para estimular juegos con los colores y texturas de los materiales. Ellos se fijan en las características particulares de las láminas de plástico traslúcido y las comparan al jugar. Ellos utilizan un objeto con relación a otro y experimentan cómo

VIÑETA

Durante un momento de juego en el área de arte, la maestra de bebés Joette observa cómo Lucila, de dos años, levanta un marco de madera que contiene dos láminas de plexiglás azul. Lucila acerca los ojos al plexiglás y mira a través de él. Ella le ofrece el marco a Joette, señalándole para que lo tome. Joette responde: “¿Quieres que vea lo que tu viste, verdad? ¡Me encantaría!” Joette se asoma y exclama: “¡Todo se ve azul! Toma, es tu turno, Lucila”. Lucila se asoma nuevamente por el marco. Otro niño se acerca caminando y toma un marco distinto, con plexiglás amarillo. Los dos niños ríen juntos mientras se intercambian los marcos para mirar por ellos. La maestra Joette los observa y luego toma un tercer marco, el cual tiene láminas rojas. Ella lo sostiene cerca de la ventana y aparece un cuadro rojo sobre el suelo. Ella le hace una señal a dos niños pequeños y dice: “¡Ah, mira lo que hay allá! Ellos se acercan corriendo al cuadro rojo. Lucila se para en lo rojo y ríe emocionada. “¡Hizo rojo!” dice. “¡Sí!” dice la maestra Joette: “¿El tuyo también hará un color sobre el suelo? ¿Quieres probar?” Lucila sostiene su marco frente al sol, ve un punto azul y dice: “¡Sí, hice azul!”

pueden usar las láminas de diferentes colores para transformar las sombras sobre el suelo. Ellos exploran cómo cambian las formas en el espacio y cómo sus actos causan reacciones diferentes. Las invenciones de un niño se intercambian con las de otro. En este espacio de juego, se puede ver a los niños fortaleciendo los conceptos de forma, orientación, luz y transformación.

Joette y sus maestras adjuntas abastecieron esta área de arte con el mismo cuidado con que los científicos abastecerían sus laboratorios. En el área de interés de arte para niños pequeños, ellas colocaron un surtido de juguetes y materiales que estimulan la exploración y la comparación de colores, líneas, formas y texturas. Se aseguraron de que hubiera objetos con características similares al igual que con características distintas, para poder presentar desafíos a la habilidad emergente de los niños pequeños de distinguir un objeto de otro. Reunieron objetos semejantes con tamaños escalonados para poder presentar desafíos a los niños pequeños, para que exploren los conceptos de tamaño y secuencia. En la colección había objetos idénticos para crear parejas y para ensamblar muchos en lugar de pocos. Las maestras pusieron los materiales en un lugar fácilmente accesible para los niños pequeños, sobre estantes bajos y en canastas y recipientes amplios y poco profundos. Se etiquetaron recipientes diversos, cada uno con un tipo de objeto diferente: en uno, objetos hechos de papel; en otro, una colección de pedazos

de tela anaranjados y rojos; en otro más, una colección de telas, plumas y listones azules; y en otro, una colección de marcos translúcidos de colores.

En el transcurso natural de los juegos espontáneos, los niños pequeños encuentran estos materiales y crean relaciones en base a la identidad, el orden, el tamaño, la forma, el número y el espacio. Muchos de los materiales, como la colección de pedazos de tela, son conocidos para los niños pequeños, dado que ya los tenían a su disposición en los recipientes del espacio de juego durante muchos días. Otros materiales, como los pedazos largos de papel celofán traslúcido de colores distintos, fueron añadidos recientemente por las maestras con la esperanza de prolongar y hacer más complejos los juegos de los niños pequeños con los colores. Los nuevos materiales que se añadieron al espacio de juego son parte del plan de currículo de los maestros. Durante su planificación semanal, Joette y sus maestras asociadas hablan acerca de las observaciones que hicieron de Lucila y sus amigas mientras los niños exploraban las láminas de plexiglás de colores. Al interpretar los juegos de los niños, las maestras se preguntaron cómo añadir algunos desafíos y sorpresas para que disfruten los niños pequeños al hacer sombras de colores sobre el suelo, con la luz del sol y el plástico translúcido. El plan de currículo resultante implicaba una pregunta: “¿De qué maneras explorarán los niños las extensiones de papel celofán de colores que descubrieron en el área de arte?” Las maestras se preguntaron si estos materiales podrían estimular a los niños pequeños a emprender una exploración más profunda de las relaciones de tamaño y espacio y de semejanza y diferencia. Las maestras exploraron posibles preguntas para estimular los experimentos de los niños para que transformaran los colores primarios de amarillo y de azul del papel celofán en el color secundario verde.

Una vez que se sientan las bases para el juego, los maestros observan para descubrir qué sucederá. En ocasiones, los maestros podrían narrar lo que sucede mientras los niños juegan, ofreciendo lenguaje relacionado con el juego. Los maestros también podrían animarlos a encontrar nuevas maneras de considerar los materiales, como lo hizo Joette cuando sostuvo la lámina de color junto a la ventana para captar la luz del sol y producir una sombra de color. En este momento, ella hábilmente proporcionó andamios para el aprendizaje de los niños pequeños, sugiriendo una nueva manera de jugar con el plexiglás. Un andamio es una estructura que permite que alguien pueda subir para poder realizar una tarea que la persona no podría haber hecho sola. Los maestros proporcionan andamios a los juegos de los niños cuando comparten conocimientos con los niños y les apoyan para que profundicen para entender algo.

Los marcos de currículo infantil y preescolar proporcionan pautas sobre cómo integrar los materiales y mobiliario en los espacios de juego de manera que se motive el fortalecimiento de los conceptos y habilidades esenciales de los niños. Los espacios de juego de los bebés tienen un aspecto diferente de los espacios de juego de los niños de cuatro años. El marco de currículo infantil propone que se consideren los siguientes espacios de juego en un programa de cuidado infantil:

- ♥ Un área acogedora para libros y cuentos
- ♥ Un área para los músculos pequeños
- ♥ Un área de percepción sensorial
- ♥ Un área para el movimiento activo
- ♥ Un área de expresión creativa



El marco preescolar ofrece la siguiente lista de espacios de juego que se sugiere para crear un ambiente de aprendizaje para niños de tres a cinco años:

- ♥ Área de juego dramático
- ♥ Área para bloques
- ♥ Área de arte
- ♥ Área de libros
- ♥ Área de escritura
- ♥ Área de matemáticas
- ♥ Área de ciencias
- ♥ Área para exhibir temas familiares
- ♥ Área para música, movimiento y reuniones



En ambos casos, resulta útil pensar en maneras en que dos o tres niños puedan utilizar los espacios juntos, un niño solo o un adulto y uno o dos niños más, así como

proporcionar áreas más grandes para juegos en grupo más exuberantes. El proporcionar oportunidades para las configuraciones pequeñas permite que el espacio de juego fomente las crecientes relaciones sociales y responda a las necesidades de los niños que prefieren espacios más definidos o estar en un espacio apartado de los demás.

Las rutinas cotidianas de cuidado infantil como currículo



Las rutinas y rituales cotidianos proporcionan un segundo contexto para el currículo. Estos ofrecen posibilidades para que los niños hagan uso de sus habilidades emergentes y apliquen conceptos e ideas emergentes. Las rutinas cotidianas de la infancia temprana incluyen las llegadas y despedidas, las comidas, las siestas, el cambio del pañal, el uso del baño, el vestirse, el lavado de manos, el cepillado de dientes y las transiciones entre un lugar y otro. También se incluyen los rituales como firmar las hojas de llegada, las revisiones de salud, las listas de espera, la toma de asistencia, los cuentos dictados, los recordatorios escritos y las votaciones.

La siguiente viñeta del volumen 1 del *Marco de currículo preescolar de California* (CDE 2010a, 141-142) ofrece una oportunidad para observar y escuchar el aprendizaje que ocurre durante una rutina de transición y reflexionar acerca de la planificación que tuvo que hacerse para que esta experiencia se desarrollara de esta manera.

VIÑETA

La maestra Cone ha utilizado etiquetas con los nombres de los niños en actividades de transición desde hace bastante tiempo, primero señalando y nombrando la primera letra de cada nombre cuando ella pedía a los niños lavarse las manos o ir por sus chaquetas antes de ir afuera. Tiempo después, ella sostenía cada etiqueta, señalaba la primera letra y le pedía al niño que la nombrara. El día de hoy, ella utiliza los primeros sonidos de los nombres para mandar a unos pocos niños a la vez a lavarse las manos para comer desde el área del círculo: "Si tu nombre comienza con el sonido /k/, puedes ir a lavarte las manos. Sí, C-onnie y C-arolina, pueden ir al lavamanos. Los nombres de las dos comienzan con el sonido /k/". Cindy ve que Connie y Carolina se ponen de pie y ella también lo hace. La maestra Cone explica que el nombre de Cindy comienza con el sonido /s/, no /k/, y que pronto ella tendrá su turno. Cindy dice: "¡Yo también soy una C!" La maestra Cone dice: "Ah, tienes razón. Tu nombre comienza con la letra C como Connie y Carolina, pero comienza con un sonido diferente. Podemos oír el sonido /k/ al principio de los nombres de Connie y Carolina: /k/ Connie, /k/ Carolina. Oímos el sonido /s/ al principio de tu nombre: /s/ Cindy. Ahora voy a decir ese sonido: si tu nombre comienza con el sonido /s/ puedes ir a lavarte las manos". Sabrina se puso de pie, le tomó la mano a Cindy y las dos se fueron caminando juntas al lavamanos.

A esta reunión en grupo grande se integra un ritual de despedida que toma plena ventaja del interés que tienen los niños pequeños en sus nombres y los nombres de sus amigos. Como parte de este ritual de transición, la maestra pide a los niños utilizar su habilidad emergente para distinguir los diferentes sonidos del lenguaje, que se describen en los fundamentos del lenguaje y la lectoescritura como conciencia fonológica. Ella integra este aprendizaje en el contexto de un juego que inspira a que los niños escuchen con atención los sonidos hablados de las instrucciones que piden a los niños en grupos pequeños que se laven las manos. La



transición del grupo grande al área de lavamanos resulta mucho más ágil gracias a ello y, en el proceso, los niños hacen uso de una habilidad emergente importante.

Una viñeta del *Marco conceptual del currículo infantil de California* (CDE 2012, 26) muestra el tipo de aprendizaje que ocurre en otra rutina:

VIÑETA

Cuatro niños pequeños están sentados alrededor de una mesa baja para comer. Su maestro de cuidado principal se sienta con ellos a la mesa. A su derecha, sobre una banca baja, el maestro de cuidado principal tiene un recipiente con todo lo que necesita para la comida. Él saca baberos para cada niño pequeño y ayuda a cada uno a ponérselo. Cada niño pequeño encuentra una silla de cubo para sentarse. El maestro coloca un tazón vacío enfrente y a la izquierda de cada niño pequeño. Ofrece a un niño pequeño un par de tenazas de plástico pequeñas, sostiene un plato de sándwiches pequeños y pregunta: “¿Quieres un sándwich?” El niño pequeño toma las tenazas y, al cabo de varios intentos, logra tomar uno de los sándwiches y lo coloca en su plato. Después que otro niño pequeño ha tomado un sándwich, el maestro saca del recipiente una taza de medir de plástico transparente, sobre la cual hay una línea roja dibujada en la medida de una taza. Llena la taza de medir hasta la línea roja, coloca un vaso vacío frente a un niño pequeño y, ofreciendo la taza de medir, le dice: “¿Quieres servir?” El niño pequeño sujeta el asa de la taza y la vuelca sobre su vaso. Él derrama un poco al principio, pero reacomoda la mano y logra vaciar la taza de medir. Él mira al maestro y sonríe. El maestro sonríe en respuesta, diciendo: “¡Te serviste tu leche, Stephan! ¡Tú sabes cómo hacerlo!” El niño pequeño sentado a un lado de Stephan toma la taza de medir. El maestro dice: “Y ahora tú puedes vaciar leche en tu vaso, Alexi. Deja poner leche en la taza de medir primero”.

Los niños se sientan a comer, se lavan las manos y se ponen chaquetas y zapatos cientos de veces a lo largo de sus años de infancia temprana. Dichas situaciones exigen una planificación reflexiva para poder proporcionar excelentes oportunidades para que los niños utilicen y fortalezcan sus habilidades y conceptos emergentes. En los programas de cuidado infantil en grupo, las rutinas de cuidado infantil de la llegada, la despedida, la comida, la siesta, el cambio del pañal, el uso del baño y el vestirse proporcionan excelentes oportunidades para que los niños hagan uso de sus habilidades y conceptos emergentes y los pongan a prueba. Cuando un bebé cuyo pañal está a punto de

cambiarse oye a su maestro describir lo que está a punto de hacer, el bebé experimenta una serie de palabras que a la larga se convierten en una frase anticipada que le confiere significado a una experiencia conocida. Cuando este mismo bebé oye una petición de que ponga su brazo en la manga de una camisa, recibe la invitación de demostrar que entendió esta frase y experimenta la alegría que resulta de compartir un significado con el maestro. Cuando un niño en edad preescolar revisa ansiosamente cada mañana el cuadro de los ayudantes para ver qué tarea le toca hacer ese día, se le invita no solamente a cooperar con el cuidado del salón de clases, sino también a fortalecer su habilidad emergente de comprender el significado de la letra impresa que acompaña la fotografía o el dibujo.

Las rutinas de cuidado infantil son oportunidades naturales para que los niños aprendan. Por lo tanto, los maestros planifican las rutinas de cuidado infantil y los rituales cotidianos a lo largo de la jornada de manera que se motive a los niños a ser participantes activos y utilizar y fortalecer sus habilidades y conceptos emergentes en situaciones significativas.

Las interacciones y las conversaciones como currículo

Las interacciones y las conversaciones que ocurren a lo largo del día ejemplifican para los niños pequeños las maneras en que se espera que ellos se comuniquen y convivan con miembros del grupo o la comunidad. Por medio de las maneras en que interactúan y hablan con los niños pequeños y guían su conducta, los maestros ayudan a que los niños aprendan los códigos de conducta y el lenguaje de la comunidad de educación y cuidado. Los niños se fían de los miembros de la familia y los maestros para que estos les proporcionen la experiencia de lo que se espera de ellos en cuanto a patrones de conducta, interacciones y lenguaje. En casa, los niños experimentan interacciones y lenguaje arraigados en la cultura de la familia. En el programa de cuidado y educación temprana, ellos encuentran lo que podrían ser patrones esperados de conducta, interacciones y lenguaje que son distintos a lo que ellos experimentan en casa.

La siguiente viñeta tomada del volumen 1 del *Marco de currículo preescolar de California* (CDE 2010a) ofrece una oportunidad para observar y escuchar el aprendizaje desde el punto de vista de los niños y ver qué hace el maestro intencionalmente para guiar el pensamiento de los niños:

VIÑETA

El maestro Ravi y su grupo de niños en edad preescolar entran al patio de juego un lunes por la mañana. Mientras varios niños corren a la caja de arena, Vicente grita consternado: “¡Ay, mira! ¡Alguien arruinó nuestro fuerte y echó a perder todos los escondites que cavamos para nuestra comida! ¡Eso no estuvo bien!” El maestro Ravi se acerca rápidamente y revisa los troncos y rocas desperdigadas en la arena, dándose cuenta de la angustia e indignación de los niños.

Él responde con comprensión: “Dedicaron mucho tiempo a trabajar juntos para construir esto el viernes pasado. No parece justo que lo hayan destruido. ¿Tienen ideas acerca de lo que pueden hacer?”

Vicente propone: “¡Yo sé! Podemos volver a construirlo y luego tú puedes escribir un letrero que diga: ‘Prohibido entrar. Este es nuestro fuerte’”. Los otros niños están de acuerdo.

El maestro Ravi dice: “Parece que ustedes tienen un plan para reconstruir y proteger su obra. Yo sé que Marcos puede escribir palabras y hacer rótulos. ¿Por qué no le preguntan si estaría dispuesto a hacer el rótulo que necesitan?” Los niños están de acuerdo con esta idea y el maestro Ravi los acompaña a que hablen con Marcos, quien está sentado solo en las escaleras. “Esto va a requerir mucho trabajo en equipo”, comenta el maestro Ravi.

“Sí, pero cada vez somos mejores para el trabajo en equipo”, responde Vicente con confianza.

Esta experiencia ilustra lo que se refiere en el *Marco de currículo preescolar de California* como una *oportunidad para la enseñanza*. No fue algo planificado y el maestro no tenía manera de saber lo que iba a suceder. Fue un encuentro espontáneo, pero al planificar en un momento anterior, el maestro se preguntó si era probable que se presentara uno así y había contemplado cómo respondería en un momento así. Pensar cómo uno respondería a diversas situaciones, especialmente los momentos de conflicto o de malentendido, es producto de la planificación reflexiva del currículo que realizan los maestros de la infancia temprana. Esto también permite al maestro reflexionar acerca de cómo incluir al niño que no estaba participando con los demás niños y posiblemente no tenía las habilidades sociales necesarias para unirse al grupo por su cuenta. Sus conocimientos sobre la dinámica de grupo ayudaron al maestro a estar consciente de las oportunidades para vincular a Marcos con sus compañeros.

Aquí damos otro ejemplo de la respuesta de un maestro que tiene el objetivo de fomentar el aprendizaje de los niños. Esta viñeta se tomó del volumen 1 del *Marco de currículo preescolar de California* (CDE 2010a, 198) y nos permite captar cómo los maestros fomentan el aprendizaje del lenguaje en un salón de clases donde se hablan cuatro idiomas distintos.

VIÑETA

Todos los niños están jugando al aire libre y los maestros han preparado una tabla con agujeros de formas diferentes (como un círculo, un cuadrado, un triángulo, un rectángulo). Jasmine, una niña cuyo idioma natal es el farsi, está mirando la tabla y parece estar interesada. El maestro Li le señala a Jasmine que se acerque y tome una bolsita de semillas. Él le muestra a Jasmine cómo lanzar la bolsita de semillas hacia los diferentes agujeros de la tabla. Mientras él lanza la bolsita de semillas con un movimiento por debajo del hombro, él dice: "Mira, Jasmine, columpio el brazo y lanzo la bolsita". El maestro Li repite el movimiento físico varias veces mientras describe sus actos. Él luego anima a Jasmine a intentarlo. Cuando Jasmine toma la bolsita de semillas, el maestro Li sonríe y repite: "Columpia tu brazo y lanza. ¡Eso, Jasmine!"

Este tipo de planificación reflexiva del currículo posiblemente no aparezca en los planes escritos diarios o semanales que se cuelgan a la vista. Por medio de la planificación, los maestros pueden prever las interacciones y conversaciones con que ayudan a los niños a pensar acerca de cómo resolver un problema o una disputa, o dar apoyo a los niños que aprenden un nuevo idioma. El currículo de la infancia temprana incluye principios y enfoques sobre cómo pueden los maestros dar apoyo a los niños para que aprendan inglés, cuando el idioma de su familia no es el inglés (CDE 2010a, 177 a 223).

El currículo de la infancia temprana también incluye principios y enfoques para intervenir cuando surjan conflictos entre los niños (CDE 2010a, 67 a 68). Algunas de las cosas que hacen los maestros para planificar este tipo de currículo se incluye en los planes escritos diarios o semanales, pero gran parte ocurre durante los momentos de enseñanza, en los cuales los maestros ya tienen en mente un plan claro sobre qué hacer, cómo hacerlo y cuándo hacerlo.

Aún así, los momentos en que los maestros aplican sus planes les son desconocidos de antemano. Los principios y enfoques que se abordan en los marcos necesariamente van



más allá de una serie de actividades planificadas. Por ejemplo, un maestro que observa a una bebé que está a punto de comenzar a gatear. La niña enfoca su mirada en un objeto deseado, aunque distante, e intenta acercarse a éste. A pesar de sus esfuerzos, ella casi no se mueve. El maestro observa la expresión de deleite transformarse en un ceño fruncido y lágrimas

que brotan de los ojos de la bebé. El maestro sabe que debe acercarse a la niña y ofrecer palabras de aliento. La presencia atenta del maestro, su voz calmada y su mirada de aliento dan tranquilidad a la niña, le ayudan a enfocar su atención y la motivan a que siga intentándolo. El sentir una conexión con el maestro y sentirse emocionalmente segura permite a la niña volver a intentarlo, avanzar a gatas y mirar al maestro con una expresión de deleite y sorpresa.

Los ejemplos anteriores ilustran cómo los maestros dan apoyo a los niños que resuelven proyectos, fortalecen habilidades del lenguaje o intentan un movimiento físico difícil. Dichos ejemplos son integrales en la vida cotidiana de un ambiente de educación y cuidado temprano. Los maestros recuerdan conceptos y habilidades que se describen en los fundamentos y aplican estrategias y enfoques que se presentan en los marcos, al sostener interacciones y conversaciones que suceden durante las oportunidades para el aprendizaje y que incluyen un currículo enriquecido, aunque no se hayan planificado. En los dos ejemplos anteriores, los maestros fomentaron el aprendizaje de los niños de manera intencional, aunque no habían detallado sus respuestas y estrategias de antemano en sus planes escritos. Sin embargo, los maestros saben que dichas interacciones y conversaciones son componentes importantes del currículo en los programas de la infancia temprana.

Los planes para guiar su conducta, aunque normalmente no se incluyen en los planes diarios o semanales que se cuelgan a la vista para que todos los vean, probablemente se localicen en el manual del programa. En dicho manual del programa, los maestros y administradores explican estrategias para guiar la conducta de los niños y ayudarles a entender cómo relacionarse de manera respetuosa y cooperativa con los demás. Las

hojas informativas breves sobre temas comunes, como el compartir, morder, golpear o insultar también son maneras útiles de destacar para las familias cómo ayudan los maestros a los niños pequeños a relacionarse de manera respetuosa y cooperativa. (El sitio electrónico de la Pirámide de la enseñanza de CSEFEL de California, ubicado en <https://cainclusion.org/teachingpyramid/>, es un recurso que



proporciona hojas informativas descargables sobre dichos temas en inglés, chino y español.) Es importante que las familias vean que dicha planificación es parte de la definición amplia del currículo. Las familias son integrales para esta planificación, ya que tienen sus propias perspectivas sobre cómo guiar el aprendizaje y la conducta. La colaboración con las familias abre posibilidades para ayudar a que los niños aprendan qué se espera de ellos en casa y en la escuela, porque los niños están aprendiendo maneras de comportarse con los demás en ambos ambientes.

Habrán ocasiones en que el desarrollo socioemocional y la negociación de las relaciones entre los niños asuman un papel central en el plan escrito. Por ejemplo, en el salón de clases para niños pequeños, es posible que varios niños estén aprendiendo la importancia de no morder a los demás cuando se molestan. Esta conducta podría volverse el tema central de una reflexión de los maestros y de la planificación del currículo para el grupo en general durante varias semanas. Los maestros podrían elegir leer cuentos a los niños acerca de las cosas que hacen cuando se enojan. O bien, se podrían modificar los horarios para permitir que un maestro observe de cerca a un niño que tiende a morder cuando se molesta. Los maestros también podrían documentar a lo largo de varios días para ver si el morder tiende a ocurrir en momentos determinados.

Otro ejemplo proviene de un salón de clases para niños de tres años recién ingresados al programa. El término “hora de la limpieza” podría no tener mucho sentido para los niños, por lo que los maestros planifican oportunidades en que los niños puedan experimentar y conversar acerca de lo que significa este término. Esto se vuelve el tema de la conversación durante la reunión del grupo general y también asume un aspecto especial durante la limpieza que ocurre antes de la comida, cuando el maestro añade

una nueva rutina en la cual cada niño saca un rótulo de una canasta que diga: «Yo limpié» y la lleve al área de la comida. La idea de la limpieza también se escribe como cuento, dictado por varios niños consternados porque no todos ayudan con la limpieza. Los maestros pueden reservar tiempo durante la reunión del grupo general para leer el cuento. Motivados por la sugerencias del maestro, varios niños ilustran el cuento, el cual se vuelve parte de un libro hecho a mano que se coloca en el área para libros y cuentos.

Los contextos para los planes escritos

Los maestros de infancia temprana a veces escriben planes para un niño individual, a veces para un grupo pequeño de niños y a veces para el grupo de niños completo.

Los planes individuales. Los momentos de enseñanza y aprendizaje individual juegan un papel importante en los ambientes de infancia temprana. La enseñanza de la infancia temprana exige que los maestros estén presentes para guiar a los niños de forma individualizada cuando sea necesario, adaptando su enseñanza para fomentar el aprendizaje de cada niño. Por ejemplo, es posible que algunos niños sean algo recelosos a la hora de unirse a jugar con otros niños, pero les podría entusiasmar la posibilidad si el maestro los acompaña al área donde están jugando juntos un grupo de niños. Un maestro de la infancia temprana detectará el aspecto cauteloso del temperamento de un niño. Es posible que el maestro haga un plan que incluya el buscar oportunidades para realizar un “puente social” de apoyo para el niño que tiende a ser cauteloso, ayudando a que ese niño se una a los juegos de otros niños. La siguiente viñeta, tomada del volumen 1 del *Marco de currículo preescolar de California* (CDE 2010a, 76), ilustra el papel del maestro.

VIÑETA

Lucas está parado cerca de su cuidadora, la maestra Mai, quien está sentada en el área de bloques. La maestra Mai observa a Lucas, quien a su vez observa a sus compañeros jugando mientras construyen un gran tren. “Este tren se está poniendo muy grande”, le comenta ella a Lucas con una sonrisa tierna mientras le toca suavemente la espalda. Lucas asiente con la cabeza lentamente. “Me pregunto si Martín necesita un ayudante. Él dice que va a ser ingeniero, pero un ingeniero necesita un inspector de boletos. ¿Te gustaría entregar y recolectar los boletos?” Lucas asiente nuevamente con la cabeza y toma la mano de la maestra Mai mientras ella se acerca al tren. La maestra Mai le da la mano a Lucas y le vuelve a sonreír para reconfortarlo. “Podrías decirle a Martín que tú quieres ayudar. Dile: ‘Yo puedo recolectar los boletos’”.

VIÑETA *(continuada)*

Lucas pausa y luego balbucea (o hace señas): “Martín, yo puedo recolectar los boletos”.

“Parece que ustedes se están divirtiendo aquí. Lucas también quiere ayudarlos. ¿Dónde están los boletos para que Lucas los entregue a los pasajeros?”, pregunta la maestra Mai.

“¡Ah! Acá”, responde Martín, señalando a la canasta con pedazos de papel rasgado.

“Gracias, Martín, por tu ayuda. Lucas, vayamos a por los boletos para entregarlos a nuestros amigos. Yo creo que estos constructores quieren llenar el tren de pasajeros”, comenta la maestra Mai con emoción.

En esta viñeta, la maestra es consciente de la precaución que tiene Lucas al unirse al juego, pero su gran recelo y probablemente su deseo de unirse al juego social se vuelven parte de este plan de currículo individualizado. Debido a que un currículo individualizado como este es un componente de la enseñanza de la infancia temprana, la proporción de maestros con respecto al número de niños debe ser lo suficientemente baja para permitir que el maestro sepa a fondo cómo se desarrolla y aprende cada niño. En los programas de cuidado infantil, asignar a un maestro el cuidado principal de tres o cuatro niños a lo largo de la infancia temprana hace posible que los maestros conozcan bien al niño y personalicen los planes individualizados para fomentar el aprendizaje y el desarrollo de cada niño.

Muchos programas utilizan un sistema de carpetas infantiles para documentar los planes de currículo individualizados que estén vigentes. Una carpeta narra los avances en el desarrollo de un niño y puede incluir pruebas psicométricas periódicas del niño, así como apuntes sobre planificación específicos para el niño. Además, puede incluir apuntes acerca de lo que hizo el niño en respuesta a los planes, así como fotografías o muestras de su trabajo que ofrezcan información sobre los avances del niño. Una carpeta infantil permite al maestro estar pendiente de las necesidades individuales del niño, documentar lo que se planifica para apoyar esas necesidades y documentar los avances en el aprendizaje. Dicha planificación individualizada no se cuelga a la vista, como los planes que son diseñados para grupos de niños, sino que los planes en la carpeta de cada niño se revisan con regularidad y se muestran a las familias. A continuación, mostramos un ejemplo de un plan de currículo individualizado.

Apuntes de observación

Observación: Lucas es algo cauteloso al unirse a los juegos de otros niños. Él se queda parado a un lado y los observa mientras ellos juegan.

Interpretación y planificación: Parece que Lucas quiere unirse al juego, pero es posible que necesite un poco de apoyo. Planeo fijarme en esos momentos mientras él está en los márgenes del juego y buscar maneras de invitarlo a que se integre al juego social y quedarme con él para apoyarlo durante sus encuentros con los otros niños.

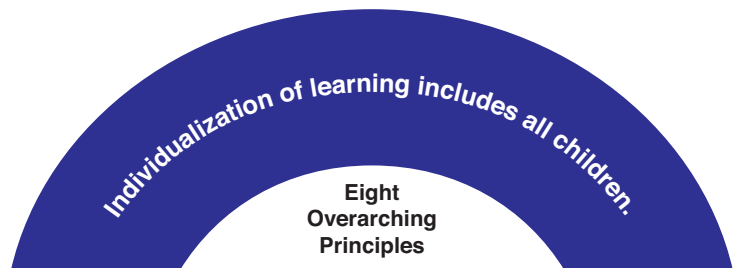


En este ejemplo, la maestra conoce las diferencias temperamentales y sabe cómo asumir el papel de “puente social” para ayudar a que el niño se una al juego de los otros niños. El planificar servir de puente social para un niño con un temperamento cauteloso es parte de un plan individual más amplio. La maestra de Lucas reconoce que el niño tendrá oportunidades para aprender varias habilidades de manera integrada cuando se una al juego

social. La maestra busca maneras en que este contexto social motive al niño a expresar y regular sus emociones, entender y utilizar el lenguaje, colaborar con los demás y resolver problemas. La planificación individualizada se aplica a todas las áreas del aprendizaje y tiende a destacar aquellos conceptos y habilidades que los niños de otra manera no tendrían la oportunidad de fortalecer si los maestros crearan planes únicamente para el grupo grande de niños.

Otro de los principios generales del *Marco de currículo preescolar de California* afirma que la individualización del aprendizaje incluye a todos los niños. Naturalmente, algu-

nos niños tienen planes individuales que son creados por especialistas para abordar sus necesidades de desarrollo. Para los niños menores de tres años, dichos planes se llaman



Planes Individuales del Servicio Familiar (*Individual Family Service Plans*, o IFSP, por sus siglas en inglés) y para niños mayores de tres años se llaman Programas Educativos Individualizados (*Individualized Education Programs* o IEP, por sus siglas en inglés). Para los niños que cuentan con uno de estos programas, es útil que el maestro sepa cómo dar apoyo a las metas, resultados y objetivos identificados en el ambiente de la infancia temprana. Con permiso de los padres, el maestro puede ser parte del proceso de planificación o bien comunicarse con el equipo que diseñó el plan. Se puede obtener más información acerca de este proceso en los capítulos uno y cinco de la obra *¡La inclusión funciona! (Inclusion works!)* (CDE 2009b).

Los planes de grupo. Los maestros también preparan con regularidad planes escritos para organizar experiencias para el grupo completo de niños en un salón de clases o programa. Estos planes se colocan a la vista en un lugar predecible para consultarse a lo largo del día o de la semana por parte de los maestros y las familias. Estos planes de grupo pueden ser diarios o semanales. Los planes de grupo describen posibilidades de experiencias que se relacionan con un grupo pequeño o un grupo grande de niños. Un grupo pequeño normalmente es una experiencia dirigida por maestros con cuatro a ocho niños. La siguiente viñeta del volumen 1 del *Marco de currículo preescolar de California* (CDE 2010a, 17) ilustra cómo los maestros planifican para un contexto de grupo pequeño:

VIÑETA

Durante una de sus conversaciones acerca de las observaciones de los intereses de los niños respecto a los caracoles, los maestros decidieron hacer una exploración enfocada en los caracoles con grupos pequeños de 4 a 6 niños. En un grupo pequeño, a los niños se les haría más fácil establecer relaciones entre sí y con el maestro, lo cual es un objetivo del aprendizaje de toda la clase. Con cada grupo pequeño, el maestro ayudó a que los niños crearan un hábitat para caracoles en el área de ciencias. Los niños podían regresar al área de interés a lo largo del día para explorar. El maestro y el grupo pequeño colaboraron a lo largo de varios días para transformar un terrario de vidrio en un hábitat para caracoles, con tierra, plantas y espacio suficiente para otras criaturas pequeñas.

Un grupo grande de niños en edad preescolar puede estar compuesto por todos los niños de una clase, pero preferiblemente no más de 15, para evitar agobiar a los niños y al maestro. La siguiente viñeta del volumen 1 del *Marco de currículo preescolar de California* (CDE 2010^a, 18) ilustra cómo los maestros planifican para un contexto de grupo grande:

VIÑETA



Para estimular el interés en los caracoles, los maestros anunciaron a los niños durante la hora del círculo en grupo grande que habría charolas con caracoles para explorar. Los maestros también utilizaron el círculo en grupo grande para leer libros y contar cuentos acerca de los caracoles. Un maestro inventó un cántico




sencillo con aplausos para hacer juego con el sonido /s/ con que comienzan las palabras nuevas en inglés que se volvieron populares: snails (caracoles) y slugs (babosas): “slippery snails and slugs slowly sithering make slimy stripes”. La maestra sabía cuánto disfrutaban los niños de los cánticos, las canciones y los juegos de dedos. Ella también conocía el valor de ayudar a los niños a oír y emitir sonidos determinados del lenguaje oral.

En el grupo grande, los maestros señalaron que un nuevo tipo de ayudante había sido añadido al cuadro de ayudantes. Ahora, dos de los niños serían “ayudantes de caracoles”. A partir de entonces, todos los días durante la hora de grupo grande, los niños revisaban para ver qué nombres se habían colocado junto a la pequeña fotografía del caracol sobre el cuadro de ayudantes. En el grupo grande, los niños informaron sobre alguna de las cosas que habían estado haciendo en sus exploraciones de los caracoles en grupo pequeño.




Es importante colgar a la vista el plan del grupo diario o semanal. Lo que los maestros documentan en el plan de currículo diario o semanal organiza las posibilidades para ese día o esa semana y hace que el plan para el aprendizaje sea visible para que todos lo lean. El plan debe servir como herramienta de organización para los maestros, para que con facilidad sepan qué actividad sigue. En un ambiente de infancia temprana, a menos que el programa sea un programa para cuidado infantil en el hogar, normalmente hay dos o más miembros del personal que cuidan a los niños. Un plan escrito colgado en un lugar visible sirve como referencia útil a lo largo del día para todos aquellos que participan en fomentar el aprendizaje de los niños.

Algunas partes del día que fomentan el aprendizaje de los niños permanecen iguales todos los días. Por ejemplo, en los programas preescolares, lavarse las manos antes de comer, pedir a los niños fijarse quién está presente y quién está ausente o preparar los caballetes para pintar al aire libre, generalmente ocurren todos los días. Estas experiencias de rutina no necesitan escribirse en cada plan diario. Más bien, se puede incluir la documentación de estas oportunidades para el aprendizaje que ocurren con regularidad en una descripción del horario del programa, junto con una descripción de las distintas áreas de interés que se hayan montado tanto en interiores como al aire libre. Por ejemplo, el *Marco de currículo preescolar de California* (CDE 2011b, 16 a 19) proporciona una guía para el diseño de áreas de interés específicas que fomentan el aprendizaje de los niños mientras disfrutan los juegos que ellos mismos inician. Las descripciones escritas acerca de cómo los maestros planifican para cada área de interés debe incluirse en el manual del programa y difundirse entre las familias cuando se inscriban en el programa.

Los maestros escriben en el plan diario o semanal que se cuelga a la vista lo que ellos esperan hacer para suplementar las experiencias de aprendizaje constantes que se han integrado en las áreas de interés bien abastecidas, las rutinas cotidianas diseñadas reflexivamente y las interacciones y conversaciones que producen oportunidades de aprendizaje y ocurren espontáneamente a lo largo del día. El plan de currículo para los programas preescolares normalmente incluye los siguientes puntos:

-  Temas para conversar o libros a leer a la hora de grupo
-  El enfoque de actividades en grupo pequeño planificadas para el día
-  Materiales para añadir nuevos desafíos y experiencias a las áreas de interés, tanto en interiores como al aire libre

De manera semejante, el plan de currículo para niños de cero a tres años incluye los siguientes aspectos:

-  Libros para leer o mirar con los niños
-  Canciones, juegos de dedos y juegos de rimas que se realizarán a lo largo del día
-  Materiales para añadir nuevos desafíos y experiencias al ambiente, tanto en interiores como al aire libre

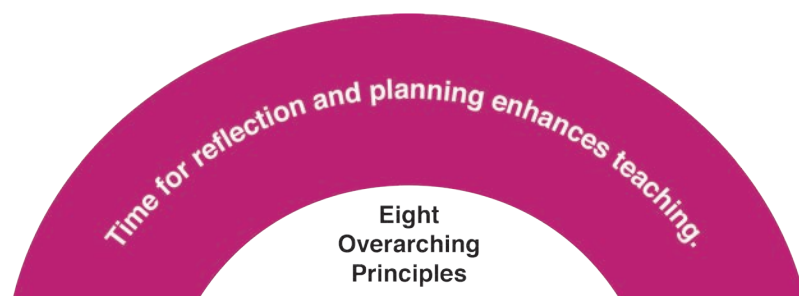


TERCERA PARTE



La planificación reflexiva

Uno de los principios generales del *Marco de currículo preescolar de California* (CDE 2010a, 5) afirma que el tiempo para la reflexión y la planificación enriquece el aprendi-



zaje. Lo que los maestros incluyan en sus planes de currículo refleja la participación constante de los niños en el aprendizaje que ocurre en su comunidad particular de

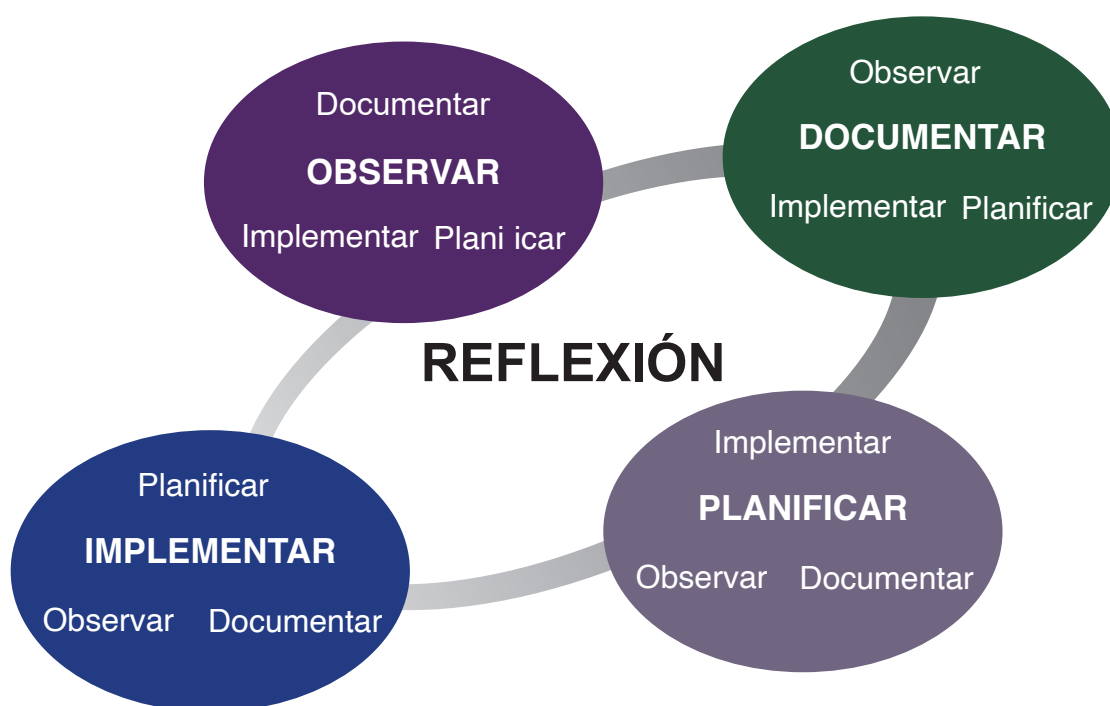
niños y familias. Debido a que cada niño es único, cada familia es única y cada comunidad y programa son únicos, el currículo específico variará de un programa a otro. Aún así, lo que permanece constante en todos los planes de currículo es que estos abordan los conceptos y habilidades que se describen en los *Fundamentos del aprendizaje temprano* (Early Learning Foundations, CDE 2008, 2009a, 2010b, 2012). Se pueden considerar los planes de currículo como un mapa y se puede considerar el aprendizaje de los niños como una aventura apoyada por el mapa. Al crear el mapa, los maestros identifican primero los intereses, las disposiciones, las circunstancias y las experiencias particulares de los niños y sus familias.

Este paso sirve de referencia a las ideas de los maestros acerca de cómo apoyar mejor el aprendizaje de los niños de forma individual, así como del grupo de niños. Es importante para los maestros de infancia temprana entender al grupo de niños en general, especialmente cómo se relacionan y comunican entre sí y sus intereses o desafíos comunes. Por ejemplo, los maestros de un grupo de niños de tres años podrían descubrir que la mayoría de ellos experimentan conflictos relacionados con el compartir posesiones con los demás. Con esta observación en mente, los maestros podrían planificar el currículo para el grupo de forma que se incluyan oportunidades para que los niños colaboren en proyectos que les interesen en grupos pequeños, con un enfoque específico en practicar maneras sencillas de conciliar puntos de vista distintos.

Un ciclo de observación, documentación e interpretación

Los niños revelan sus pensamientos por medio de su conducta en los juegos e interacciones con los demás. El pensamiento que ellos revelan sirve de referencia al proceso de planificación del currículo. Como se describe en los capítulos introductorios del *Marco conceptual del currículo infantil de California*

(CDE 2012, 30) y el *Marco de currículo preescolar de California* (CDE 2010a, 20; 2011, 27; 2013, 31), el proceso de planificación del currículo comienza con la observación de los juegos e interacciones de los niños y la reflexión sobre los mismos. Los maestros documentan momentos significativos que ellos desean recordar acerca de lo que vieron y oyeron para poder hablar de sus observaciones con otras personas. Ellos dialogan sobre la documentación y la interpretan, para poder planificar qué hacer a continuación para fomentar el pensamiento y aprendizaje de los niños. Posteriormente se redacta e implementa un plan. Al implementarse, los maestros siguen observando, reflexionando, documentando e interpretando. Este proceso constante genera un ciclo de planificación del currículo que incorpora los componentes esenciales de la observación, la documentación, la interpretación, la planificación y la implementación.



Observar y reflexionar

La observación ofrece a los maestros y a las familias un vistazo a la mente en desarrollo del niño. La observación cuidadosa de lo que los niños hacen y cómo lo hacen guía a

los maestros y a las familias para que sepan cómo fomentar el aprendizaje de los niños. Durante la observación y la reflexión, los maestros generan ideas acerca de qué podría estar pasando en las mentes de los niños (por ejemplo, la información que parecen estar recopilando acerca de las propiedades físicas de los objetos; hipótesis o teorías que parecen estar formulando conforme relacionan un objeto con otro o una persona con otra). Una forma fiable en la que un maestro puede verificar la validez de sus ideas es pedir a otros que le ayuden a interpretar lo observado. Los colegas se hacen preguntas juntos, planteándose preguntas como: “¿Qué ves aquí?”; “¿Ves lo mismo que yo?” o “¿Ves algo distinto?”. La manera más sencilla de intercambiar observaciones es documentarlas con palabras, fotografías o por medio de un artefacto producido durante la experiencia, como un dibujo, en caso de haberlo. Es evidente que los apuntes precisos de lo que hace o dice un niño ayudan a comunicarse y experimentar con los demás. Dichos apuntes facilitan la reflexión colectiva acerca de lo que un niño o niños podrían estar pensando. En años recientes, los educadores de infancia temprana han comenzado a describir los apuntes, las fotografías, los dibujos, etc., que guardan evidencias de lo que los niños hacen y dicen con el término *documentación*.

La documentación es una palabra que se dio a conocer en sus principios por medio de los apuntes, fotografías, comentarios grabados y dibujos detallados y descriptivos de las escuelas para niños de cero a cinco años en la región de Reggio Emilia (Italia) los cual permitía a los maestros leer, reflexionar y analizar colectivamente las ideas, intenciones o sentimientos de los niños durante un episodio de juego. Dichas conversaciones colaborativas acerca de los juegos observados de los niños es un proceso de *interpretación*, el cual implica intercambiar ideas y perspectivas que guían la comprensión de los adultos acerca del pensamiento y los sentimientos de los niños.

Cuando los maestros observan detenidamente y documentan sus observaciones, ellos hacen visible el aprendizaje de los niños (Rinaldi 2001). El observar a los niños mientras juegan revela mucho acerca de cómo están recopilando y descifrando información. Rinaldi (1994, 59) explica que los niños pequeños “nos piden escuchar, observar y darles apoyo, además de hacerlos visibles”. Al decir “hacerlos visibles”, Rinaldi propone que los maestros documenten lo que ven a los niños hacer o decir y luego reflexionar e interpretar lo que los niños podrían estar pensando o sintiendo. Los científicos (Gopnik, Meltzoff y Kuhl 2000; Gopnik 2009) que estudian cómo piensan los niños pequeños explican que los bebés y los niños pequeños inventan hipótesis y teorías. Cuando los niños actúan para explorar posibilidades diferentes, están poniendo a prueba una

hipótesis que han formulado. Cuando ellos inventan explicaciones que les ayudan a explicar por qué sucede algo (por ejemplo, “Las cosas de este tipo siempre hacen eso”), ellos están formulando una teoría sencilla. El observar y reflexionar acerca de los actos y las explicaciones de los niños nos permite echar un vistazo a sus mentes curiosas y creativas.



Para observar reflexivamente, los maestros necesitan estar completamente atentos a lo que los niños están haciendo al jugar o en sus interacciones. El estar completamente atento requiere un estado mental distinto al estar activamente interactuando con los niños en juegos o guiando o dirigiendo sus juegos. Esto implica suspender todo lo demás para poder observar

y escuchar durante un momento breve o más tiempo, para descubrir el significado que se revela en los juegos de los niños. Al hacerlo, los maestros captan un vistazo del pensamiento de los niños y encuentran pistas acerca de lo que podrían ser sus hipótesis, experimentos o teorías.

Los maestros con frecuencia comienzan una observación con una pregunta. Por ejemplo: *¿De qué maneras comienzan los niños a explorar los materiales nuevos que descubren en el área de bloques?* El apunte escrito de un maestro acerca de uno episodio observado así se puede comunicar a otros maestros y a las familias para su reflexión e interpretación. Los maestros y las familias hablan acerca de esta documentación, usando preguntas cómo: *¿Cómo está revelando su pensamiento el niño? ¿Qué información parece estar recopilando acerca de este objeto? ¿Parece que él está generando alguna hipótesis? ¿Revelan sus actos o palabras alguna teoría que esté formulando acerca de la manera en que los objetos reaccionan cuando se usan?* De esta manera, los maestros de infancia temprana observan y reflexionan acerca de los juegos e interacciones de los niños para que esto sirva de guía en su enseñanza. En colaboración con otros maestros y con las familias, los maestros determinan cuáles podrían ser los siguientes pasos a seguir en la planificación del currículo. Rinaldi explica este proceso como posibilidades de planificación para ayudar a los niños a “profundizar en sus investigaciones” (CDE 2006b).

Documentar para guardar en la memoria

Al anotar lo que observan, como los momentos significativos de los juegos y la exploración de los niños, los maestros guardan en la memoria los actos, la comunicación no verbal y los comentarios que les parezcan ser significativos respecto al pensamiento de los niños. Los maestros pueden mostrar los documentos escritos a otros después, para poder profundizar



su comprensión del pensamiento y el aprendizaje de los niños. Una descripción breve y vívida suele ser suficiente para captar los juegos, las exploraciones o las interacciones observadas. El apunte escrito debe incluir suficientes detalles para permitir a otros evaluar después lo observado. El apunte debe referirse a los hechos (es decir, basarse en lo que los niños realmente hacen o dicen). La documentación basada en los hechos significa que se escribe lo que realmente sucede, sin interpretarlo, en lugar de enfocarse inmediatamente en lo que el observador piense que es lo que está sucediendo. Interpretar el pensamiento, el sentimiento o la idea de un niño es un aspecto importante del trabajo, pero para interpretar efectivamente, uno debe saber primero lo que el niño realmente dijo o hizo.

En la siguiente viñeta del volumen 1 del *Marco de currículo preescolar de California* (CDE 2010a, 151), el apunte del maestro ofrece una descripción vívida de lo sucedido:

VIÑETA

Javon generalmente sabía exactamente qué libro quería de la biblioteca del salón de clases. Un día, alguien ya había tomado prestado el libro que él esperaba poder llevarse a casa. Javon decidió hacer una lista de libros y colgarla en la pared cerca de la biblioteca para informar a sus amigos que debían devolver un libro de la lista tan pronto como fuera posible. (La regla del salón de clases era que los niños podían conservar el libro durante una semana.) Javon consiguió un pedazo de papel y preguntó a su maestro cómo se escribía: "Libros para pedir prestados". Con ayuda, él escribió

VIÑETA (continuada)

las palabras en la parte de arriba del papel y luego dibujó seis o siete renglones. Él pegó la lista en la pared cerca de los estantes de la biblioteca, para “hacer después”. El dirigió su atención a la búsqueda de los libros restantes de la biblioteca. Poco después, él encontró uno que le gustaba. La lista vacía se quedó en la pared durante varias semanas. Un día, Javon la quitó y se la dio a su maestro. “Puedes quedarte con esto”, le dijo. “A lo mejor lo vas a necesitar”.

Otra manera de documentar es tomar fotografías que capten a los niños inmersos en un momento de pensamiento o actividad. Una anécdota escrita con una fotografía que muestre la atención enfocada del niño en el momento descrito puede servir como evidencia de la habilidad de un niño para aplicar un concepto, desempeñar una habilidad o resolver un problema. Como ejemplo, la siguiente documentación fotográfica se obtuvo del volumen 2 del *Marco de currículo preescolar de California* (CDE 2011b).



Jose	
Joseph	Joseph
Justice	
Leonardo	LEONARDO
Marie-Amelle	
Maya	
Miguel G.	
Miguel M.	MIGUEL M.
Naomi	NAOMI
Ruby	RUBY
Sebastian	

Otro tipo de documentación es una muestra de trabajo. Una muestra de trabajo podría ser un dibujo o pintura o los primeros intentos del niño de usar letra de molde mientras el niño investiga las herramientas para escribir. Conforme los niños pasan de los años de la infancia temprana a los años preescolares, las muestras de trabajo ofrecen ideas clave sobre su pensamiento, sus conceptos y sus habilidades en desarrollo. El ejemplo de esta página muestra un tipo de documentación de muestra de trabajo que los maestros podrían recopilar.

Interpretación de la documentación

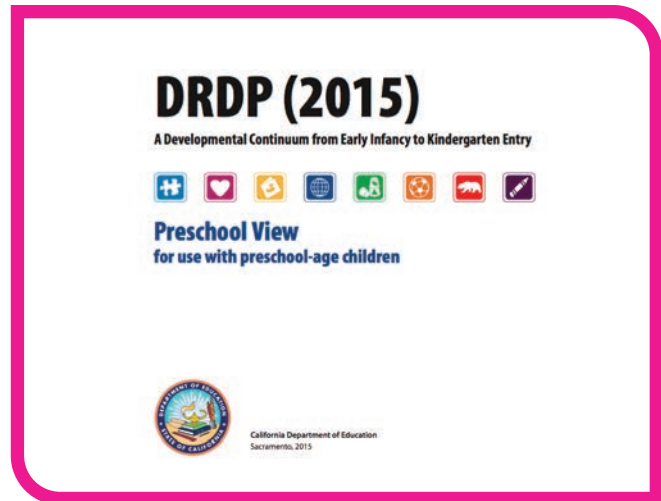
La documentación es una potente herramienta que estimula el diálogo entre los maestros y las familias sobre el pensamiento de los niños, además de generar ideas acerca de cómo fomentar su aprendizaje. Cuando las observaciones escritas son vívidas y basadas en los hechos y las fotos o muestras captan evidencias del pensamiento y las habilidades en desarrollo de los niños, tanto los maestros como las familias de los niños los pueden leer e interpretar con facilidad. Los miembros de la familia de los niños con frecuencia contribuyen con sus observaciones al revisar la documentación y añaden una perspectiva que los maestros posiblemente no hayan considerado. A su vez, un maestro podría percibir en un momento de juego que un niño está fortaleciendo una habilidad académica fundamental, como las matemáticas o la pre-lectoescritura, y ofrecer una perspectiva que podría suplementar la comprensión que tiene la familia del aprendizaje de su hijo.

La documentación como herramienta para la planificación. Cuando los maestros observan, documentan e interpretan lo que documentan, ellos generan ideas acerca de cómo ayudar a los niños a profundizar sus investigaciones y, al hacerlo, los niños fortalecen conceptos más complejos y coherentes y dominan habilidades más complejas. Los fundamentos del aprendizaje infantil y preescolar (CDE 2009a, 2010a, 2010b, 2011b, 2012) proporcionan una herramienta que los maestros pueden utilizar para nombrar los conceptos y las habilidades que los niños aprenden y desarrollan entre los cero y los cinco años. Los fundamentos del aprendizaje definen lo que los niños aprenden. En contraste, el currículo se enfoca en cómo los niños aprenden y cómo fomentar su aprendizaje. Un currículo integral está compuesto de experiencias estimulantes que se ofrecen a los niños a lo largo del día: los materiales que se ubican en los espacios del juego y las posibilidades para que los niños hagan uso de sus habilidades y conceptos emergentes durante las rutinas cotidianas. A partir de lo que ellos observan, documentan e interpretan, los maestros planifican el currículo que concuerde con la comunidad de niños y familias determinada con quienes trabajan. Los planes de currículo generados al observar, documentar e interpretar fortalecen la comprensión de los niños y añaden posibilidades nuevas que les ayudan a profundizar en sus investigaciones acerca de cómo funcionan los mundos tanto social como físico. La tabla 1 ilustra cómo los maestros utilizan la documentación de un momento de juego que observaron para planificar ideas acerca de los siguientes objetivos del currículo.

La documentación como eva-

luación. La planificación reflexiva que comienza observando y documentando no solamente guía el currículo, sino también proporciona evidencias de los conceptos y habilidades clave que el niño pequeño está adquiriendo. Las carpetas individuales son una herramienta que los maestros usan comúnmente para guardar evidencias del apren-

dizaje de un niño. La carpeta incluye apuntes, fotografías y posiblemente muestras del trabajo que sirven como evidencias de que el niño está aprendiendo conceptos y habilidades clave. La documentación ofrece una narrativa constante de la participación de los niños en el aprendizaje que sirve a los maestros de referencia cuando hacen evaluaciones psicométricas periódicas. Cuando se recolectan como parte de un ciclo constante de planificación del currículo, una observación por escrito, una fotografía o una muestra de trabajo, al interpretarse con algunos apuntes, proporcionan a los maestros evidencias que se pueden utilizar para evaluar los avances del niño en cuanto al desarrollo de conceptos y habilidades nuevas. La tabla 1 de la página 55 proporciona un ejemplo de cómo los maestros identifican evidencias dentro de la documentación constante del desarrollo emergente de los niños, junto con varias mediciones del instrumento de evaluación DRDP (CDE 2015). Estas evidencias se pueden citar posteriormente al preparar el DRDP periódico (CDE 2015).



La documentación como invitación a las familias. Otro de los principios generales del *Marco de currículo preescolar de California* afirma que las colaboraciones con la familia



y la comunidad establecen conexiones significativas. La documentación no solo guía la planificación del currículo y proporciona evidencias del aprendizaje de los niños, sino

que también ofrece una manera fácil y eficaz de animar la participación de las familias en la planificación del aprendizaje de los niños. Una nota, una fotografía o una muestra de trabajo sirven de invitación a las familias a que participen en la interpretación de los

juegos y las exploraciones de los niños que se hacen visibles con la documentación. El siguiente ejemplo del volumen 3 del *Marco de currículo preescolar de California* (CDE 213, 35) ilustra cómo los maestros utilizan la documentación para pedir a las familias que los acompañen en el trabajo:

VIÑETA

Durante una actividad en grupo pequeño de dibujar rostros, Clayton estaba seleccionando lápices del color de su piel cuando su madre llegó a recogerlo. Ella se arrodilló junto a la mesa mientras Connie leía el nombre impreso sobre el lápiz de color que había seleccionado Clayton. "Este dice: marrón. ¿Qué te parece, Clayton?" Mientras acercaba la punta de lápiz a su brazo, Connie preguntó: "¿Es este tu color?" Clayton sonrió a su madre: "Soy marrón, mami. ¿Cuál quieres ser tú?" Unos minutos después, cuando Clayton estaba trayendo cosas de su compartimento, su madre le confió a Connie cuánto le había gustado a ella escoger su color de piel con Clayton. Ella no estaba segura de cómo hablar con Clayton acerca del color de la piel, porque ella era euroamericana y el padre de Clayton era afroamericano y la mayoría de los miembros de la familia que vivían cerca eran blancos. Ella habló acerca de la posibilidad de hacer una actividad en la siguiente reunión de padres en la cual los padres pudieran explorar la gama de lápices de colores con tonos de piel e incluso combinar diferentes tonos de plastilina hecha en casa que ellos podrían llevar a casa para disfrutar con sus hijos.



CUARTAPARTE

Un currículo que refleje las vidas de los niños

El currículo para los niños pequeños es más eficaz cuándo es dinámico, se crea en colaboración y es sensible.

Dinámico

La planificación dinámica del currículo para los niños pequeños es un proceso dinámico que toma en cuenta las ideas e intereses de los niños. Como se dijo anteriormente, el currículo para niños de cero a tres años y niños en edad escolar debe reflejar el contexto particular de cada grupo de niños, familias y maestros. La planificación del currículo que funciona bien para un grupo de niños podría generar poco interés en otro grupo de niños. Por ejemplo, un grupo de niños que viven cerca de un parque urbano grande podría tener la oportunidad de experimentar varias excursiones para revisar un nido con huevos que hayan puesto los patos que viven en un estanque cercano. Los patos, su hábitat y los huevos se vuelven objeto de estudio durante varias semanas, mientras los niños conversan, cuentan cuentos y planifican maneras de proteger los huevos del peligro, además de contar los días para que empollen. Los maestros no previeron este currículo antes del descubrimiento del nido del pato, sin embargo, el nido del pato se volvió parte de sus planes de currículo.

Otro grupo de niños de tres a cuatro años en un programa diferente de la misma ciudad podría estar desarrollando las mismas habilidades y aprendiendo los mismos conceptos, pero estar enfocado en la mascota de su salón de clases, una rana arbórea, explorando sus preferencias alimenticias y descubriendo cómo mantener su hábitat de manera que se conserve sana y crezca bien. Como la mayoría de las aventuras, el currículo de la infancia temprana sigue una trayectoria que es particular para cada grupo de niños, con contenido impredecible de un grupo a otro y de un ambiente a otro.

Lo que *sí* es constante y predecible en un currículo generado dinámicamente es la base de los conceptos y habilidades que los maestros fortalecen conforme los niños investigan las ideas y los temas que les interesan. A través de la formación profesional, los maestros que trabajan con niños pequeños entienden cómo reconocer los conceptos

y las habilidades que se describen en los fundamentos del aprendizaje temprano de California. Los maestros buscan oportunidades para estimular las mentes de los niños pequeños mediante los juegos, las interacciones, las conversaciones y las investigaciones significativas, produciendo un currículo que alimente las mentes curiosas de los niños y se vincule con sus experiencias y sus conocimientos y habilidades en desarrollo. Un currículo dinámico surge a lo largo del año y cambia cada año conforme los maestros responden a las oportunidades de enseñanza particulares que se presenten.

Diseñado en colaboración

El currículo de la infancia temprana se construye **en colaboración** con las aportaciones de los miembros de la familia, los maestros y los niños mismos. Los maestros y las familias observan y reflexionan juntos acerca de las experiencias de los niños y generan muchas ideas posibles para las experiencias o materiales nuevos que podrían ampliar y hacer más complejos y coherentes los pensamientos, sentimientos e ideas de los niños. En el volumen 2 del *Marco de currículo preescolar de California* (CDE 2011b), la anécdota de una investigación de los niños acerca de los alimentos frescos del jardín ilustra el carácter dinámico y colectivo del currículo de la infancia temprana. En esta cita de una viñeta en el volumen 2 (CDE 2011b, 17), los maestros describen cómo generan posibilidades para la exploración de este tema con un grupo de niños de tres a cuatro años:

VIÑETA

En este proyecto, tanto los padres como los maestros desean encontrar maneras de fomentar la salud y nutrición de los niños, un deseo que surgió durante una presentación en una reunión con los padres sobre nutrición y prevención de la obesidad de los niños pequeños. A muchos de los padres les sorprendió enterarse que el ser “quisquilloso en la comida” es una etapa que puede evolucionar y convertirse en una resistencia a largo plazo a consumir frutas y verduras y que una manera de prevenir que los niños se resistan es animándoles a probar diferentes productos del campo.

Una idea que surgió de la conversación era dar a los niños una serie de oportunidades para explorar y probar frutas, verduras y otras plantas frescas en su estado natural sin procesar. Los padres y los maestros juntos comenzaron a pensar acerca de la gama de aromas, texturas, colores y sabores de las frutas, verduras y plantas comestibles de la localidad que los niños pequeños podrían explorar.

En esta viñeta en particular, los maestros y las familias formulan conjuntamente una idea para un proyecto de currículo. En otras situaciones, una idea que se vuelve el tema de una investigación continua podría provenir de un niño. Cuando se propone una idea para un proyecto de currículo, los maestros generan posibilidades acerca de cómo podría explorarse dicha idea, tomando en cuenta cómo,



dentro de la investigación o proyecto, los niños podrían tener la oportunidad de hacer uso de habilidades y conceptos fundamentales que estén desarrollando. Los maestros piden a las familias que les ayuden a plantear ideas para la investigación. En la investigación de los alimentos frescos del jardín, la siguiente pregunta de planificación orientó el diálogo entre los maestros y las familias: *¿Cómo podríamos dar a los niños la oportunidad de explorar y aprender acerca de las frutas y verduras frescas que se cultivan en el jardín?*

VIÑETA

Al reflexionar sobre las diferentes posibilidades, los maestros sintieron curiosidad de ver qué harían los niños si se les diera la oportunidad de explorar los cultivos de raíces, como las zanahorias, los betabeles o las cebollas, que conservan los tallos y las hojas. Los maestros explicaron esta idea a las familias de los niños por medio de una nota que se colocó cerca de la hoja para firmar la llegada. Poco después de colgar la nota, uno de los padres trajo grandes racimos de menta fresca que estaba a punto de arrancar de una sección demasiado crecida de su jardín. Otras familias respondieron a la nota ofreciendo traer pepinos, manzanas y limones de jardines o mercados de la localidad. Los maestros comenzaron a anticipar las maneras en que los niños podrían fortalecer habilidades, conceptos e ideas emergentes al explorar estas plantas.

En el ejemplo anterior, los maestros son conscientes de cómo este tema presenta posibilidades para el aprendizaje de los niños de ampliar varios dominios de estudio. Los niños tendrán la oportunidad de hacer uso de conceptos fundamentales en matemáticas

y ciencias, comprensión de cuentos y lenguaje, así como habilidades de dibujo y pintura, entre otros. Los maestros también tendrán ilusión de comunicar esto y describir a las familias el aprendizaje de sus hijos, ya que la investigación se vincula directamente con conceptos y habilidades clave que los niños están adquiriendo en cada uno de los dominios del aprendizaje.

Sensible

La planificación del currículo de la infancia temprana es sensible a los intereses y las oportunidades que existen en un grupo de niños, familias y la comunidad. Esto significa que, conforme planifican, los maestros observan y escuchan las ideas de los niños. Los planes de currículo que son dinámicos y sensibles se diseñan en colaboración con los niños y colocan el pensamiento de los niños en el centro del proceso de planificación del currículo. Rinaldi (2006a) ofrece este consejo acerca de cómo abordar la planificación del currículo que es sensible al pensamiento de los niños: “¿Qué tipo de contexto, qué tipo de posibilidad puede uno ofrecer a los niños para el siguiente paso, y el siguiente paso, no porque uno sepa el siguiente paso, sino porque uno desea ofrecerles la posibilidad de profundizar cada vez más en sus investigaciones?”

Se considera que un plan por escrito que es sensible presenta “posibilidades” para las indagaciones de los niños, en lugar de ser presentado como una actividad que se enfoca exclusivamente en una habilidad en particular. Un plan sensible se puede proponer como pregunta: “¿Qué sucedería si...?” o “¿De qué manera explorarán los niños...?” Al plantearse como pregunta, el plan motiva a los maestros a observar lo que sucede después y a documentar qué gusta, qué sorprende, qué asombra o qué confunde a los niños. El tomar nota reflexivamente de las respuestas de los niños ayuda a los maestros a entender cómo los niños piensan y le encuentran sentido a la experiencia. Un plan sensible es más que una simple propuesta de una actividad escrita sobre un formulario de planificación e incluye observaciones acerca de lo que ocurre y las interpretaciones de los maestros acerca de lo que los niños parecen estar pensando y sintiendo durante la experiencia. La tabla 1 ilustra cómo los maestros podrían crear un plan que ofrezca posibilidades para que los niños exploren, junto con ejemplos de observaciones e interpretaciones de cómo los niños interactúan con los materiales. Las interpretaciones servirán de referencia para lo que sigue en el currículo, así como para la evaluación continua del aprendizaje de los niños.

Tabla 1 PLAN DE POSIBILIDADES

FECHA: 3/18

LUGAR: Patio de juego dramático

Pregunta de planificación: “¿Qué sucederá cuando los niños pequeños encuentren las botellas para exprimir en los espacios de juego?”

Observación:	Se tomaron fotografías	Interpretación:
<p><i>Jerrod rodeó la botella con los dedos, pero no salió ningún líquido. Elaine hace que salga un chorro constante de su botella para exprimir. Ella mira a Jerrod, que tiene el ceño fruncido y se está quejando, y luego estira la mano y le oprime la botella a Jerrod. Él sonríe y luego quita la mano de ella y trata de exprimir la botella nuevamente.</i></p> <p><i>Alexander y Raj encuentran las botellas para exprimir en la cocina de juguete y exprimen líquidos imaginarios en ollas sobre la estufa. Raj dirige a Alexander: “¡Así! Ponle a la sopa”.</i></p>	X	<p><i>Esto fue difícil para J porque él aún sujeta y sostiene las cosas con la mano completa. [DRDP (CDE 2015) Motor fino]. Es posible que sea mejor adaptar el objeto con una botella que sea más fácil de exprimir (o sea, más fácil de sujetar y sostener), para que él pueda tener éxito.</i></p> <p><i>E. interactúa de maneras sencillas con compañeros que conoce cuando juegan uno al lado del otro. [DRDP (CDE 2015) Comprensión social y emocional.] Ella quiere ayudar a J de una manera sencilla.</i></p> <p><i>A y J integran esta herramienta sencilla en su juego dramático [DRDP CDE 2015] Juego simbólico.] El añadir botellas de plástico para exprimir que sean más fáciles de exprimir también ofrecerá un elemento de descubrimiento a los demás, quienes podrían comenzar a experimentar con la presión que necesitan aplicar para hacer que fluya el agua.</i></p>

DRDP se refiere al Perfil del Desarrollo de Resultados Deseados (CDE 2015), una evaluación periódica del aprendizaje de niños pequeños. El Plan de posibilidades se adaptó y utilizó con permiso (Maguire-Fong 2015).

La observación y documentación cuidadosa de lo que los niños hacen y dicen al jugar es lo que genera ideas para los siguientes pasos en la investigación. El siguiente paso podría ser simplemente cambiar o añadir materiales, a manera de ampliar o hacer más

complejo el juego y ofrecer oportunidades a los niños para que fortalezcan y utilicen conceptos y habilidades emergentes. Los maestros buscan momentos en que los niños se asombran o se sorprenden. La documentación de lo que a los niños les pareció inesperado no solamente proporciona evidencias de su sentido de asombro acerca de cómo son las personas y las cosas y la forma en que funcionan las cosas, sino que también sirve de guía para planificar lo que sigue en el currículo.

Las experiencias de los niños con sus familias también sirven de referencia para el currículo. Los maestros buscan maneras de vincular el aprendizaje de los niños en los programas de infancia temprana con sus experiencias en el hogar. Los siguientes momentos en la investigación acerca de los alimentos del campo ilustra cómo los maestros establecen vínculos con las vidas de los niños en casa (CDE 2011b, 33):

VIÑETA

Una vez que se encontraba en curso la investigación acerca de las frutas y verduras frescas del jardín, los maestros del salón de clases para niños de cuatro años se preguntaron si podrían aprovechar las experiencias de vida de las familias a partir de cuentos relacionados con las frutas y verduras frescas del jardín. Los maestros decidieron colocar documentación fotográfica de las experiencias de los niños probando los pepinos cerca de la entrada del salón de clases. Ellos añadieron una nota y un portapapeles. La nota era una invitación a las familias cuyo idioma era distinto al inglés a que anotaran en el idioma de su familia el nombre del pepino (o una verdura semejante que se consumiera en su cultura). Una vez recopilados, los maestros añadieron estos nombres a las tarjetas laminadas con fotos de pepinos que se guardaban en la caja de alimentos del área de escritura. Si una familia había descrito una verdura que era semejante pero diferente del pepino, se les pedía traer una foto de esta verdura, o la verdura misma, para que los niños la compararan con el pepino.

Desde la perspectiva de los científicos del desarrollo que estudian cómo se desarrolla la mente del niño, el currículo de la infancia temprana es más eficaz cuando los maestros proporcionan abundantes oportunidades para que los niños jueguen de manera significativa, con el apoyo adecuado de materiales y experiencias que les fascinen y estimulen sus maneras naturales de generar significados (Gopnik 2009; Hirsh-Pasek et al. 2009; Rinaldi 2001; Singer, Golinkoff y y Hirsh-Pasek 2006; Zigler, Singer y Bishop-Josef 2004). Cuando a los maestros de la infancia temprana se les pide que sigan una secuencia de

actividades educativas previamente escritas, con frecuencia se pierden los aspectos esenciales de un currículo integrado, creado conjuntamente, sensible y dinámico.

Sin embargo, incluso usando un programa y secuencia de actividades preparados de antemano, los maestros de infancia temprana pueden encontrar maneras de modificar las actividades planeadas para responder al contexto cultural y familiar particular de su programa y de su grupo de niños en particular. Por ejemplo, la investigación acerca de productos frescos del jardín se podría implementar dentro de un currículo que incluya un tema acerca de las plantas o la primavera.



Uno de los principios generales del *Marco del currículo preescolar de California* afirma que la sensibilidad a la cultura y el idioma fomenta el aprendizaje infantil. Al relacionar



una habilidad o concepto a las experiencias de los niños en el contexto de la familia y la comunidad, los maestros animan a los niños a aplicar la habilidad o concepto a contenidos con que los niños se

puedan relacionar de manera significativa. La habilidad o concepto, por lo tanto, se integra en el interés continuo de los niños de encontrar sentido a los mundos social y físico en que habitan.



QUINTA PARTE



Las evaluaciones

Los fundamentos del aprendizaje temprano de California pretenden garantizar que cada niño tenga el derecho a una experiencia de aprendizaje temprano de buena calidad, sin importar el ambiente. Desde este punto de vista, los fundamentos de aprendizaje temprano son una manera de nombrar o describir los conceptos y habilidades esenciales que se encuentran en desarrollo durante los primeros años y que los maestros y las familias necesitan fomentar.

La documentación como interpretación continua del aprendizaje



Un currículo sensible y dinámico integra el aprendizaje a lo largo de todos los dominios y proporciona oportunidades naturales para que los niños revelen sus conceptos y habilidades emergentes. Conforme observan a los niños jugar y explorar y escuchan las ideas de los niños, los maestros captan evidencias de la comprensión y dominio que tienen los niños de conceptos y habilidades fundamentales. En los proyectos sensibles, dinámicos y realizados en colaboración, los niños muestran evidencias de fortalecer conceptos y habilidades múltiples a lo largo de una gama completa de dominios del aprendizaje.

Los fundamentos del aprendizaje temprano se interrelacionan de manera natural. Conforme los maestros interpretan el aprendizaje que surge durante los juegos y la exploración espontánea, o bien, en un encuentro de aprendizaje planificado, ellos están atentos a las evidencias de un concepto o dominio que esté surgiendo, se esté desarrollando o se esté dominando. Sin embargo, en las mentes de los niños, los conceptos y habilidades determinadas que los niños aprenden al jugar están intercaladas en el objetivo general de encontrarle sentido a una experiencia interesante. Por ejemplo, en la investigación acerca de los alimentos frescos del jardín, los maestros previeron que

ofrecería una oportunidad enriquecedora para explorar las relaciones de causa y efecto, la resolución de problemas, la ampliación del vocabulario, el perfeccionamiento de las habilidades motoras finas, la identificación de patrones, la medición y la clasificación de las cosas por tamaño, cantidad, número y forma. Los maestros también detectaron oportunidades importantes para que los niños participaran en proyectos cooperativos, para explorar los cuentos, representar sus ideas por medio de las artes visuales y hacer uso de sus conocimientos emergentes sobre las letras y la letra impresa. Estos conceptos y habilidades diversos son todas áreas de enfoque en el instrumento de evaluación DRDP (CDE 2015).

La documentación y las evaluaciones estandarizadas periódicas

Las observaciones continuas, documentadas sistemáticamente, proporcionan evidencias del aprendizaje del niño. Los apuntes, las fotografías o las muestras de trabajo que se colocan en la carpeta de un niño o en los expedientes de los planes de currículo se utilizan diariamente como parte del proceso de planificación del currículo reflexivo. Además, esta documentación proporciona evidencias para apoyar la evaluación que hacen los maestros a partir de las observaciones de los niños pequeños, al realizar las **evaluaciones estandarizadas** periódicas. En el Sistema del Aprendizaje y Desarrollo Temprano de California, las evaluaciones infantiles son realizadas con el Perfil del Desarrollo de Resultados Deseados (DRDP [CDE 2015]). Los maestros utilizan su documentación continua del aprendizaje de un niño cuando ellos evalúan los avances del niño en las mediciones del DRDP (CDE 2015). Una observación, fotografía o muestra de trabajo, acompañada por la interpretación del maestro, tiene el potencial de revelar evidencias de los avances de un niño con respecto a varias mediciones. Por ello, en vista del carácter integrado del aprendizaje de los niños, los maestros pueden interpretar una sola pieza de documentación por medio de varias ópticas al aplicar un instrumento de evaluación como el DRDP (CDE 2015).

La siguiente viñeta se obtuvo del *Marco de currículo preescolar de California* (CDE 2013, 19 a 20). La documentación que se representa en la viñeta proviene de un proyecto continuo impulsado por maestros en un salón de clases de niños de tres años. El proyecto se centra en ofrecer a los niños la posibilidad de establecer una relación con una muñeca del tamaño de los niños llamada Ashia. Los maestros presentaron a Ashia a los niños para poder alentar conversaciones acerca de las diferencias en las características físicas y los contextos familiares. Durante las primeras semanas desde el ingreso de Ashia al salón de clases, los maestros comenzaron a darse cuenta cómo la presencia Ashia produjo

oportunidades para que los niños exploraran conceptos relacionados con la equidad. La presencia de Ashia también abrió posibilidades para que los maestros motivaran a los niños a resolver problemas. Un día, uno de los maestros tomó apuntes acerca de lo sucedido mientras un grupo pequeño de niños jugaba en el área de la casita, y luego habló con su maestro asociado acerca de la siguiente anécdota:

VIÑETA

La muñeca Ashia estaba sentada en la mecedora. Josiah recogió dos muñecas pequeñas y exclamó: “Esta es para mí y esta es para ti, Ashia”. Josiah colocó una de las muñecas sobre el regazo de Ashia. Cuando se dio la vuelta y comenzó a tomar unos alimentos de juguete de la despensa, Thomas se acercó a Ashia y tomó la muñeca del regazo de Ashia. Angelica, que hasta ese momento había estado observando sin participar en el juego, estiró la mano hacia Thomas. Angelica, que tiene dificultades de audición y usa señas para comunicarse, extendió la palma frente a Tomás señalándole que se detuviera. Thomas le entregó la muñeca a Angelica y ella la volvió a colocar inmediatamente en los brazos de Ashia. (CDE 2013, 24 a 25).

Los maestros interpretaron juntos lo sucedido durante este momento de juego. Ellos destacaron las evidencias de mediciones múltiples de la evaluación del DRDP (CDE 2015) para cada uno de los niños que participó en el juego. Ellos vieron las muestras de empatía de Angelica hacia el deseo de Josiah de que Ashia tuviera la muñeca. Los maestros también señalaron lo que parecía ser la nascente conciencia de Angelica de lo que significa tomar turnos con las muñecas y comunicarse con otro niño dentro del juego dramático. Angelica utilizó una seña clara y firme para comunicar su mensaje acerca de la muñeca y dicha comunicación fue interpretada por los otros niños, quienes respondieron correctamente. El gesto de Angelica también fue una solución a un problema que ella detectó: a saber, la intención de Josiah de



compartir con Ashia fue interrumpida cuando Thomas tomó una de las muñecas. Los maestros hablaron acerca de si la respuesta de Angelica también podría servir como ejemplo de su conciencia del uso compartido de los materiales: cómo ayudar a Josiah a controlar materiales que él seguía utilizando. Su conciencia del juego dramático de Josiah también indicó un interés en participar en el juego de Josiah.

Respecto a Josiah, los maestros vieron el surgimiento del juego sociodramático y el uso compartido del espacio. Además, él utilizó una oración compleja en su conversación simulada con la muñeca Ashia durante el juego. Para Thomas, los maestros se fijaron como él respondió a la petición de Angelica, sin discutir, lo cual fue un gran avance para él.

El no se resistió a la petición de ella ni trató de conservar la muñeca. Los maestros decidieron hablar acerca de esta observación con la familia de Thomas para que los miembros de su familia pudieran ver sus avances a la hora de aprender a resolver un conflicto y compartir materiales, en lugar de reaccionar impulsivamente tratando de pegar a los demás.

El ejemplo anterior ilustra cómo una sencilla observación puede revelar evidencias de mediciones del DRDP. Para cada niño, esta anécdota sencilla proporcionó evidencias de entre 2 y 6 o 7 mediciones del DRDP. Con el simple hecho de poner fecha a la anécdota, copiarla y colocar una copia en la carpeta de cada niño, los maestros produjeron evidencias para sustentar la siguiente evaluación periódica del DRDP para cada uno de los tres niños. Cuando llegue el momento de preparar las evaluaciones DRDP, los maestros pueden simplemente citar la fecha y señalar la ubicación de las observaciones pertinentes que sustentan cada medición.

En resumen, para fomentar el aprendizaje integrado de los niños, los maestros observan y escuchan con atención, documentan e interpretan con otros las ideas y los actos de los niños. Al hacerlo, ellos descubren la facilidad y disposición con que los niños revelan los conceptos y habilidades que mide el DRDP. Para los niños pequeños, la documentación proporciona una manera auténtica y accesible de dar seguimiento a su aprendizaje.

Durante un proyecto de currículo a lo largo del tiempo, los maestros pueden generar abundante documentación de manera continua que se puede tomar como referencia al preparar la evaluación periódica del DRDP. La documentación continua es esencial para

preparar el DRDP. Sin ella, la labor requerida para recopilar evidencias documentales de cada medición, para cada niño, puede volverse agobiante. Cuando se tienen varios meses de documentación continua ya lista y organizada dentro de la carpeta del niño o en las observaciones asociadas con los planes de currículo, los maestros simplemente identifican y citan las piezas de documentación a las que se hace referencia como evidencias para apoyar cada medición.

Los usos múltiples de la documentación continua

En resumen, cuando las observaciones se utilizan para dar seguimiento al aprendizaje de los niños dentro de un contexto amplio del currículo, los maestros utilizan la documentación continua de maneras múltiples. Ante todo, permite a los maestros reflexionar junto con los niños acerca del significado de las experiencias de los niños. Por



medio de un diálogo interpretativo y mutuo acerca del significado de la documentación continua, los maestros generan ideas acerca de lo que podría haber estimulado el pensamiento de los niños y qué ideas los maestros podrían reconsiderar con los niños para añadir complejidad y coherencia al pensamiento infantil. De esta manera, la documentación continua ayuda a orientar los objetivos del currículo. Además, sirve como una potente herramienta para motivar a que las familias colaboren en la interpretación del aprendizaje y la planificación de los siguientes pasos del currículo. Por último, la documentación proporciona las evidencias necesarias para fomentar las evaluaciones periódicas basadas en las observaciones con un instrumento estandarizado como el DRDP. Así, por medio de la observación, documentación y reflexión continua, los maestros aprovechan plenamente el enfoque integrado a la enseñanza y el aprendizaje.

Glosario

evaluación. El proceso para obtener información acerca de cada niño a partir de las observaciones naturales, la documentación de anécdotas, las entrevistas, las carpetas, los proyectos y otras fuentes, con el fin de entender el desarrollo del niño y planificar un currículo cuyo objetivo sea favorecer el aprendizaje y el desarrollo.

comunicación. La habilidad de expresar ideas, describir observaciones y dialogar sobre hallazgos y explicaciones con los demás, ya sea de manera verbal, por medio del lenguaje de señas o por escrito (por ejemplo, dibujos, cuadros, imágenes, símbolos).

idioma de la familia. La lengua que utiliza principalmente la familia del niño en el ambiente del hogar. Algunos niños podrían tener más de un idioma de la familia (por ejemplo, si uno de los padres habla chino y el otro habla inglés).

áreas de interés. Un área definida, bien abastecida y separada de otras partes del salón de clases que se enfoca en un aspecto específico de los juegos e indagaciones de los niños y que motiva a los niños a emprender juegos iniciados por ellos mismos en compañía de otros niños.

grupos grandes. Una reunión dirigida por un maestro de una cantidad grande de niños, entre 15 y 20 (Schickendanz 2008), con la intención ya sea de motivar conversaciones con los niños en que un niño hable a la vez y los otros escuchen o que los niños realicen una actividad en la que todos participan al mismo tiempo, como al cantar.

observación. El proceso de recopilar información acerca de objetos y sucesos mediante el uso de la vista, el olfato, el oído, el tacto y el gusto, detectando detalles específicos o fenómenos que normalmente pasarían desapercibidos.

muñecas o títeres. Muñecas o títeres que representan antecedentes y experiencias diversas, tienen una identidad determinada (por ejemplo, un nombre, historial familiar y otras características) y se usan para hablar acerca de temas que pudieran relacionarse con situaciones en el salón de clases.

documentar. Anotar información o conocimientos por escrito, con dibujos u otras formas permanentes con el fin de conservar evidencias o dar seguimiento a los datos a lo largo del tiempo.

grupos pequeños. Una conversación o actividad facilitada por un maestro de una cantidad pequeña de niños, entre 2 y 10 (Schickendanz 2008). El propósito es facilitar el intercambio de ideas y pensamientos de los niños en torno a un tema o actividad de interés mutuo.

El tamaño pequeño del grupo garantiza que las ideas y sentimientos de cada niño se comuniquen y oigan y permite al maestro estar atento a las ideas o habilidades y conceptos emergentes de los niños, así como observar y documentarlos.

evaluación estandarizada. Una evaluación administrada de una manera estándar y uniforme y que produce datos psicométricos que se pueden comparar entre individuos, periodos o ambientes. Las calificaciones como los percentiles o calificaciones estándar generalmente producen este tipo de valuación.

maestro. Un adulto con responsabilidades de educación y cuidado en un ambiente de cuidado de la infancia temprana. Los maestros incluyen a adultos que interactúan directamente con niños pequeños en los programas para niños de cero a tres años y preescolares y los programas de cuidado infantil en el hogar. En los programas de cuidado infantil en el hogar, se puede denominar a los maestros como cuidadores.

temperamento. Las características como nivel de actividad, intensidad de respuestas emocionales, sensibilidad a los estímulos y estado de ánimo dominante que contribuyen al estilo individual de conducta de un niño.

Referencias bibliográficas

Bowman, B. T., M. S. Donovan y M. S. Burns, editores. 2000. *Eager to Learn: Educating Our Preschoolers*. Washington, DC: National Academies Press.

Departamento de Educación de California (CDE). 2006a. *Guía para programas de aprendizaje y cuidado infantil*. Sacramento: Departamento de Educación de California.

_____. 2006b. *New Perspectives on Infant/Toddler Learning, Development, and Care*. Disco 2 de serie en DVD. Sacramento: Departamento de Educación de California

_____. 2008. *Fundamentos del aprendizaje preescolar*, Volumen 1. Sacramento: Departamento de Educación de California.

_____. 2009a. *Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil de California*. Sacramento Departamento de Educación de California.

_____. 2009b. *Inclusion Works! Creating Child Care Programs That Promote Belonging for Children with Special Needs*. Sacramento: Departamento de Educación de California.

_____. 2010a. *Marco de currículo preescolar de California*, Volumen 1. Sacramento: Departamento de Educación de California.

_____. 2010b. *Fundamentos del aprendizaje preescolar de California*, Volumen 2. Sacramento: Departamento de Educación de California.

_____. 2011a. *California Early Childhood Educator Competencies*. Sacramento: Departamento de Educación de California.

_____. 2011b. *California Preschool Curriculum Framework*, Volume 2. Sacramento Departamento de Educación de California.

_____. 2012. *Marco conceptual del currículo infantil de California*. Sacramento: Departamento de Educación de California.

_____. 2013. *California Preschool Curriculum Framework*, Volume 3. Sacramento: Departamento de Educación de California.

_____. 2015. *DRDP 2015: A Developmental Continuum from Early Infancy to Kindergarten Entry*. Sacramento: Departamento de Educación de California.

_____. 2016. *Family Partnerships and Culture*. Sacramento: Departamento de Educación de California.

Duncan, G. J., C. J. Dowsett, A. Claessens, K. Magnuson, A. C. Huston, P. Kiebanov, L. S. Pagani, L. Feinstein, M. Engel, J. Brooks-Gunn, H. Sexton, K. Duckworth y C. Japel. 2007. "School Readiness and Later Achievement". *Developmental Psychology* 43 (6): págs. 1428 a 46.

Elkind, D. 2007. *The Power of Play: Learning What Comes Naturally*. Philadelphia: Da Capo Press

Gopnik, A. 2009. *The Philosophical Baby: What Children's Minds Tell Us About Truth, Love, and the Meaning of Life*. Nueva York: Farrar, Straus, and Giroux.

Gopnik, A., A. Meltzoff y P. K. Kuhl. 2000. *The Scientist in the Crib: What Early Learning Tells Us About the Mind*. Nueva York: HarperCollins.

Hirsh-Pasek, K., R. M. Golinkoff, L. E. Berk y D. G. Singer. 2009. *A Mandate for Playful Learning in Preschool: Presenting the Evidence*. Nueva York: Oxford University Press.

Jones, D. E., M. Greenberg y M. Crowley. 2015. "Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Kindergarten Social Competence and Future Wellness". *American Journal of Public Health* 105 (11): págs. 2283 a 90.

Jones, E. y G. Reynolds. 2011. *The Play's the Thing: Teachers' Roles in Children's Play*. 2a edición. Nueva York: Teachers College Press.

Maguire-Fong, M. J. 2015. *Teaching and Learning of Infants and Toddlers: Where Meaning-Making Begins*. Nueva York: Teachers College Press. San Francisco: WestEd.

Perry, B. D. 2009. "Examining Child Maltreatment through a Neurodevelopmental Lens: Clinical Applications of the Neurosequential Model of Therapeutics". *Journal of Loss and Trauma* 14: págs. 240 a 55.

Rinaldi, C. 1994. "Staff Development in Reggio Emilia". In *Reflections on the Reggio Emilia Approach*, editado por L. Katz y B. Cesarone. Perspectives from ERIC/EECE: A Monograph Series, No. 6. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.

_____. 2001. "Documentation and Assessment: What Is the Relationship?" En *Making Learning Visible: Children as Individual and Group Learners*, editado por C. Giudici,

C. Rinaldi y M. Krechevsky, págs. 78 a 89. Reggio Emilia, Italy: Reggio Children, President and Fellows of Harvard College, y Municipio de Reggio Emilia.

_____. 2006a. "Creativity, Shared Meaning, and Relationships". En *Concepts for Care*, editado por J. R. Lally, P. L. Mangione y D. Greenwald, págs. 21 a 23. San Francisco: WestEd.

_____. 2006b. *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning*. Nueva York: Routledge.

Schickedanz, J. A. 2008. *Increasing the Power of Instruction: Integration of Language, Literacy, and Math across the Preschool Day*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Shonkoff, J. y D. Phillips editores. 2000. *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington, DC: National Academy Press.

Singer D., R. M Golinkoff y K. Hirsh-Pasek, editores. 2006. *Play=Learning: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth*. Nueva York, NY: Oxford University Press.

U.S. Department of Health and Human Services. N.d. *Head Start Child Development and Learning Framework: Promoting Positive Outcomes in Early Childhood Programs Serving Children 3–5 Years Old*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services.

Zigler, E. F., D. G. Singer y S. J. Bishop-Josef. 2004. *Children's Play: The Roots of Reading*. Washington, DC: Zero to Three.



Departamento de Educación de California
Sacramento, 2016