



# El cuidado del niño de cero a tres años en grupo

## **Una guía para el crecimiento socioemocional y la socialización**

Tercera  
edición



Editado por Peter L. Mangione y Jennifer Marcella-Burdett  
Creada por WestEd para el Departamento de Servicios Sociales de California







El cuidado del niño de cero a tres años en grupo

# Una guía para el crecimiento socioemocional y la socialización

Tercera edición

Editado por

Peter L. Mangione y Jennifer Marcella-Burdett

Creada por

WestEd para el Departamento de Servicios Sociales de California





## Información editorial

---

*El cuidado del niño de cero a tres años en grupo: Una guía para el crecimiento socioemocional y la socialización*, tercera edición, fue desarrollado por WestEd, San Francisco. Vea los reconocimientos para conocer los nombres de las personas que hicieron aportaciones importantes a este documento.

Esta obra fue publicada por WestEd bajo la dirección de Peter L. Mangione y fue coeditada por Jennifer Marcella-Burdett, en colaboración con Nadirah Jones, administradora de educación de la Oficina de Innovación y Mejora del Aprendizaje, División para la Cuidado y Desarrollo de los Niños, Departamento de Servicios Sociales de California, y Heather McClellan-Brandusa, asesora de desarrollo infantil, División para el Cuidado y Desarrollo de los Niños, Departamento de Servicios Sociales de California. La obra fue diseñada y preparada para su impresión por el personal de WestEd; la portada y el diseño interior fueron realizados y preparados por Michael Medina y Jennifer Serota.

La versión en español de esta obra estuvo a cargo de David Sweet-Cordero, traductor, bajo la dirección de Arlene Paxton para WestEd, con la colaboración del panel editorial: Edilma Serna y Edna Rivera.

La obra fue publicada por WestEd, 730 Harrison Street, San Francisco, California 94107-1242. Su distribución se efectúa de acuerdo con las disposiciones de la Ley de Distribución Bibliotecaria y de la sección 11096 del Código Gubernamental.

© Primera edición 1990. Segunda edición 2011 por el Departamento de Educación de California. Tercera edición 2023 por el Departamento de Servicios Sociales de California y WestEd.

Todos los derechos reservados

ISBN 978-0-8011-1823-4

### **Créditos fotográficos**

Sara Webb-Schmitz y Jacky Andrews

### **Información sobre pedidos**

El Departamento de Educación de California tiene copias de esta publicación a la venta. Para consultar precios e información sobre pedidos, por favor, visite el sitio web del Departamento: <http://www.cde.ca.gov/re/pn> o llame a la Oficina de Prensa y Ventas de CDE al 1-800-995-4099, Sacramento, California 95814; FAX (916) 323-0823.

### **Aviso**

Las pautas en *El cuidado del niño de cero a tres años en grupo: Una guía para el crecimiento socioemocional y la socialización*, tercera edición, no son obligatorias para las agencias de educación locales u otras entidades. Salvo para los estatutos, los reglamentos y los fallos jurídicos a los cuales se hace referencia en su interior, esta guía solamente sirve de ejemplo y su cumplimiento no es obligatorio. (Vea el Código de Educación, sección 33308.5.)

# Contenido

|  |           |
|--|-----------|
| Un mensaje del Departamento de Servicios Sociales de California .....  | i         |
| Información sobre los autores .....  | ii        |
| Reconocimientos .....  | vi        |
| Introducción .....   | 1         |
| <b>Resistiendo los márgenes: promoviendo una exigencia para prestar<br/>atención a la raza y la cultura en el crecimiento socioemocional<br/>y el aprendizaje de los niños de cero a tres años .....</b> | <b>5</b>  |
| El enfoque de este capítulo: ¡Los contextos importan!.....   | 5         |
| Marco transformativo del aprendizaje socioemocional del aprendizaje socioemocional.....  | 6         |
| Determinantes sociales y estructurales del bienestar y el crecimiento socioemocional<br>de los niños pequeños .....  | 8         |
| Para hacer conexiones: El desarrollo cognitivo, la cultura, la raza y<br>el desarrollo socioemocional.....   | 8         |
| Los procesos del desarrollo para la socialización cultural y racial con niños<br>muy pequeños .....  | 12        |
| Los múltiples contextos de las relaciones de los niños de cero a tres años:<br>El hogar, la comunidad y los programas de educación temprana.....   | 16        |
| La raza y la cultura en el cuidado y la educación temprana: Los efectos en el desarrollo<br>de niños de cero a tres años .....   | 19        |
| Atención a la raza y la cultura en el crecimiento socioemocional y el aprendizaje<br>temprano: Qué pueden hacer los cuidadores para dar apoyo a los niños<br>de cero a tres años y a sus familias.....   | 25        |
| Recursos.....  | 26        |
| Referencias bibliográficas .....   | 26        |
| <b>Estableciendo relaciones cariñosas con niños de cero a tres años .....</b>  | <b>35</b> |
| El proceso de la respuesta sensible .....  | 36        |
| Adaptación y edad .....  | 39        |
| Recomendaciones para sintonizar .....  | 42        |

|  |           |
|--|-----------|
| <b>El cerebro en desarrollo y su importancia para las relaciones, el temperamento, y la autorregulación para afrontar el estrés .....</b>  | <b>43</b> |
| Las relaciones y la comprensión social .....   | 43        |
| El temperamento .....  | 49        |
| La autorregulación .....   | 51        |
| Afrontar el estrés.....  | 54        |
| Conclusión.....  | 55        |
| Citas bibliográficas .....   | 56        |
| <b>Considerando el temperamento como una ventana para entender cómo los niños pequeños se relacionan con el mundo a su alrededor .....</b> | <b>58</b> |
| ¿Cómo definimos el temperamento ahora?.....  | 59        |
| Disipando los mitos acerca del temperamento .....  | 61        |
| Perspectivas diferentes acerca de lo que es "ideal" .....  | 63        |
| Las tendencias del temperamento.....   | 65        |
| Considerando el temperamento como una ventana para entender cómo los niños pequeños se relacionan con el mundo a su alrededor .....        | 67        |
| El papel de la experiencia con las relaciones.....   | 75        |
| ¿Qué quiere decir que tenga un buen acoplamiento? .....  | 76        |
| El enfoque de PITC en el cuidado sensible basado en las relaciones es fundamental.....   | 77        |
| Citas bibliográficas.....  | 78        |
| <b>Desde la empatía temprana hasta los actos de bondad.....</b>  | <b>80</b> |
| ¿Por qué es importante la empatía? .....   | 81        |
| ¿Qué es la empatía?.....   | 81        |
| El desarrollo de la empatía.....   | 83        |
| Las influencias en el desarrollo de la empatía .....   | 85        |
| El papel del cuidador en fomentar la empatía temprana .....  | 86        |
| Conclusiones .....   | 89        |
| Estrategias de cuidado para fomentar la empatía por edad.....  | 89        |
| Citas bibliográficas.....  | 90        |

|   |            |
|---|------------|
| <b>Un enfoque en la socialización, la guía y la disciplina de los niños de cero a tres años basado en el desarrollo .....</b> | <b>93</b>  |
| Filosofía y orientación .....   | 93         |
| Haciendo el cambio .....  | 97         |
| Las intervenciones individualizadas .....   | 107        |
| Conclusiones .....  | 111        |
| Citas bibliográficas.....   | 112        |
| <b>La autoestima, la seguridad y la competencia social: Diez dones del cuidado infantil .....</b>                             | <b>114</b> |
| Diez dones del cuidado infantil .....   | 114        |
| Conclusiones .....  | 123        |
| <b>Apéndice: El desarrollo socioemocional .....</b>   | <b>124</b> |
| Las interacciones con los adultos .....   | 125        |
| Las relaciones con los adultos.....   | 126        |
| Las interacciones con otros niños .....   | 126        |
| Las relaciones con otros niños .....  | 127        |
| La identidad de sí mismo en relación con los demás .....  | 127        |
| El reconocimiento de habilidades .....  | 127        |
| La expresión de emociones.....  | 127        |
| La empatía.....   | 128        |
| La regulación de emociones.....   | 129        |
| El control de impulsos .....  | 129        |
| La comprensión social.....  | 130        |



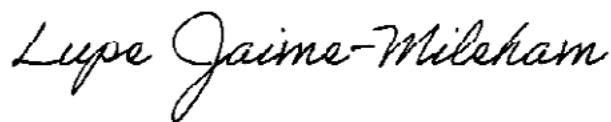
# Un mensaje del Departamento de Servicios Sociales de California

---

**E**l Departamento de Servicios Sociales de California se complace en presentar la tercera edición de la guía *El cuidado del niño de cero a tres años en grupo: Una guía para el crecimiento socioemocional y la socialización*, del Programa para el cuidado infantil (PITC). El desarrollo socioemocional es fundamental para todas las áreas del desarrollo de los niños pequeños. Además, las experiencias con las relaciones durante los primeros tres años de vida tienen un impacto importante en su desarrollo general y éxito posterior. Establecer relaciones sensibles y cariñosas con los niños de cero a tres años y fomentar su desarrollo socioemocional debería ser prioritario para nosotros mientras proporcionamos cuidado y colaboramos con las familias.

Esta tercera edición amplía los conceptos que se presentaron en la edición anterior de la guía relacionados con el desarrollo cerebral temprano, las relaciones sensibles, la socialización, la guía del comportamiento y la disciplina, además de ampliar la comprensión acerca del temperamento basándose en estudios de investigación recientes. Esta tercera edición también explica la gran importancia del contexto racial y cultural en el desarrollo socioemocional temprano y describe el desarrollo de la empatía en los niños de cero a tres años. Los conceptos que se presentan en esta guía se basan en los estudios recientes y las prácticas de cuidado correspondientes que garantizan un ambiente de cuidado solidario y de alta calidad para los niños de cero a tres años.

Esta guía destaca la importancia de lo significativo que es el trabajo de cuidar a los niños de cero a tres años. Nuestras interacciones cotidianas con los niños de cero a tres años tienen un efecto duradero en su desarrollo y bienestar. Esperamos que la información que contiene esta guía le ayude a profundizar su comprensión acerca del cuidado y desarrollo infantil y que suplemente las muchas maneras en que usted ya proporciona apoyo a los niños pequeños y a sus familias.



Lupe Jaime-Mileham, EdD  
Subdirectora de la División de Cuidado Infantil y Desarrollo del Departamento de Servicios Sociales de California



# Información sobre los autores

---

## Peter L. Mangione

**Peter L. Mangione** es director principal de las iniciativas estratégicas para la infancia temprana de WestEd y dirige el Programa para el cuidado infantil (PITC) un modelo nacional para el desarrollo de profesionales de la infancia temprana que él creó y dirigió en colaboración con Dr. J. Ronald Lally. Él encabezó la creación de los estándares y el currículo para el aprendizaje temprano, las pautas para los programas de cuidado de los niños de cero a tres años y niños en edad preescolar, recursos para dar apoyo a los niños pequeños que aprenden en diferentes idiomas, así como las competencias de los educadores de la infancia temprana. Es uno de los principales colaboradores en la creación del Perfil de Resultados Deseados del Departamento de Educación de California. El Dr. Peter L. Mangione ha formado parte de grupos de asesoría del Departamento de Educación de los Estados Unidos y del Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos, así como de la Asociación Nacional para la Educación de los Niños Pequeños, la oficina de Head Start y ZERO TO THREE.

## Jennifer Marcella-Burdett

**Jennifer Marcella-Burdett** es una investigadora asociada principal de WestEd, donde ella actualmente dirige evaluaciones sobre normas e iniciativas de cuidado y educación temprana. Anteriormente, ella fue la principal creadora de contenido para el Centro Nacional sobre el Desarrollo de la Infancia Temprana, un proyecto financiado por Head Start para promocionar prácticas basadas en evidencias que fomenten resultados positivos para los niños en los programas de la infancia temprana.

También participó en un estudio de validez para el sistema de evaluación y reflexión del programa de PITC (PITC PARS), un instrumento de evaluación utilizado para medir la calidad de los centros de cuidado infantil y de los programas de cuidado infantil en el hogar para niños de cero a tres años. Antes de incorporarse a WestEd, Dra. Marcella-Burdett colaboró en proyectos de investigación y evaluación que estudiaban las experiencias de aprendizaje tempranas de los niños pequeños en sus hogares y en los programas de cuidado infantil, incluyendo un estudio cuasiexperimental de un programa de visitas a domicilio en el condado local. Sus áreas de investigación incluyen la evaluación de las intervenciones diseñadas para apoyar la fuerza laboral de la infancia temprana y mejorar el desarrollo y aprendizaje de los niños de cero a cinco años. Ella comenzó a trabajar en el campo del cuidado y la educación de los niños como maestra de niños de cero a tres años y en edad preescolar. La Dra. Marcella-Burdett recibió una licenciatura en Psicología y una maestría y doctorado en Desarrollo Humano y Psicología de la Universidad de California en Los Ángeles.

## Eva Marie Shivers

**Eva Marie Shivers** es la directora ejecutiva del Centro Cultural Índigo, una institución de investigación y acción sin fines de lucro a nivel nacional con sede en Phoenix, Arizona. Durante los últimos 15 años ella ha estado proporcionando capacitación y asesoría sobre equidad racial a agencias de la comunidad para la infancia temprana y departamentos estatales en todo el país, además de ser oradora frecuente en todos los Estados Unidos. Durante los últimos

20 años, la Dra. Shivers ha proporcionado asesoría sobre políticas de investigación sobre el cuidado infantil a agencias federales, estatales y locales, así como a administradores. También proporciona asesoría sobre normas federales relacionadas con la equidad racial en la infancia temprana. La Dra. Shivers es becaria de ZERO TO THREE (2005 a 2007) y forma parte de la Facultad Docente en PITC.

### Flóra Faragó

**Flóra Faragó** es profesora adjunta de desarrollo humano y estudios de la familia en la Universidad Estatal Stephen F. Austin. La Dra. Faragó tiene un historial en psicología del desarrollo y educación de la infancia temprana. Nació en Budapest, Hungría, y se mudó a Texas en 1998, donde obtuvo su licenciatura y maestría en Psicología por la Universidad de Texas en Dallas y su doctorado en Desarrollo Familiar y Humano por la Universidad Estatal de Arizona. Sus intereses respecto a la enseñanza y la investigación se centran en el desarrollo de prejuicios y estereotipos en niños, los currículos antirracistas y libres de prejuicios y la educación inclusiva durante la infancia temprana respecto a la raza y género. A la Dra. Faragó le interesa especialmente el vínculo entre la investigación y el activismo comunitario. Colabora con colegas y organizaciones a nivel nacional, incluyendo [Índigo](#), [Local to Global Justice](#), [Jirani Project](#) y [Girl Child Network](#). Puede obtener más información acerca del trabajo de la Dra. Faragó en [www.florafarago.com](http://www.florafarago.com)

### J. Ronald Lally

**J. Ronald Lally** fue uno de los creadores originales de PITC. El sistema de capacitación de cuidadores de PITC se basa en videos, materiales escritos y asistencia técnica. El Dr. Lally fue autor junto con Ira Gordon de *Learning Games for Infants and Toddlers: A Playtime Handbook* (Juegos de aprendizaje para niños de cero a tres años: Un manual para el recreo); coautor con Alice Honig de *Infant Caregiving: A Design for Training* (El cuidado de los bebés: Un diseño para la capacitación); y coautor junto con Kuno Beller, Ira Gordon y Leon Yarrow de *Studies in Socio-Emotional Development in Infancy* (Estudios sobre el desarrollo socioemocional de la infancia temprana). También dirigió el programa de investigación de la universidad de Syracuse, sobre el desarrollo de la familia, un programa de intervención temprana para niños de bajos ingresos de cero a cinco años y sus familias. El Dr. Lally es autor de *For Our Babies: Ending the Invisible Neglect of America's Infants* (Para Nuestros Bebés: Cómo poner fin a la negligencia invisible de los bebés estadounidenses).

### Ross A. Thompson

**Ross A. Thompson** es profesor de psicología en la Universidad de California en Davis. La obra del Dr. Thompson se centra en la personalidad temprana y el desarrollo socioemocional en el contexto de las relaciones estrechas, un interés que contribuye al campo interdisciplinario de la ciencia relacional del desarrollo. Su obra integra la comprensión acerca del cerebro en desarrollo con las experiencias tempranas. También trabaja en las aplicaciones de los problemas de política pública de la ciencia relacional del desarrollo a los problemas, como la salud mental de la infancia temprana, la pobreza infantil y la educación temprana.

### Janet E. Thompson

**Janet E. Thompson** es una directora jubilada de la escuela del laboratorio de la infancia temprana en el Centro para Estudios del Niño y la Familia de la Universidad de California en Davis. El Centro es un programa de demostración que ejemplifica un enfoque al aprendizaje temprano centrado en el juego. Obtuvo su maestría en Educación Temprana por la Universidad de Michigan y ha sido maestra de preescolar y kínder, además de dar cursos para padres, maestros y estudiantes del desarrollo infantil. Sus intereses incluyen la educación sobre la naturaleza para niños pequeños, el desarrollo de currículos preescolares basado en el juego y los aspectos sociales y emocionales de la preparación para la escuela.

### Julia Luckenbill

**Julia Luckenbill** obtuvo su maestría en Educación por la Universidad de Mills en Oakland, California, y ha dirigido varios programas preescolares en California. Ella da presentaciones sobre una serie de temas relacionados con el desarrollo infantil para padres, maestros y estudiantes, y es una capacitadora acreditada de PITC en los módulos del uno al cinco. Sus intereses incluyen el uso de títeres para fomentar las habilidades sociales y emocionales, la integración de la filosofía Reggio Emilia en las escuelas de los Estados Unidos, la documentación del aprendizaje infantil por medio de la fotografía y la exploración de los jardines con niños de cero a tres años.

### Elita Amini Virmani

**Elita Amini Virmani**, es catedrática de la Universidad Estatal de Sonoma en la Facultad de Estudios sobre la Infancia Temprana. Antes de integrarse a la Universidad de Sonoma, fue directora de capacitación de PITC en el Centro de Estudios para el Niño y la Familia de WestEd, donde desarrolló capacitaciones y materiales orientados hacia el mejoramiento de la capacidad de los maestros, capacitadores, visitantes a domicilio y padres de familia para la práctica sensible y reflexiva. En el 2016, fue reconocida como líder emergente excepcional por *Exchange Leadership Initiative* (Iniciativa de Intercambio de Liderazgo).

La Dra. Amini Virmani tiene como objetivo apoyar la salud y el bienestar socioemocional de los niños pequeños a través de una intervención basada en las relaciones. En particular, ella se enfoca en maneras en las que la práctica y la supervisión reflexivas fomentan la capacidad de los padres y los maestros de ver desde el punto de vista del niño. Ella cree que conforme aprendemos a asumir la perspectiva del niño, adquirimos perspectivas importantes acerca de las maneras de ser más sensibles y sintonizadas, para fomentar su crecimiento y desarrollo socioemocional saludable. La Dra. Amini Virmani considera que es nuestra responsabilidad social garantizar que todos los niños pequeños sean vistos y celebrados por lo que son, lo cual es fundamental para su identidad cultural y lingüística.

### Emily Newton

**Emily Newton** fue recientemente investigadora asociada principal en WestEd antes de aceptar un puesto como escritora y especialista en contenido para la infancia temprana en *Lovevery*. Ella sigue contribuyendo a la labor de WestEd en la educación y desarrollo de la infancia temprana. En WestEd, ha trabajado en proyectos relacionados con el cuidado de niños de cero a tres años, la educación de la infancia temprana, la evaluación de la calidad de los programas y los instrumentos de evaluación formativos, incluyendo el Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados. Fue escritora y editora principal de la *Guía para los programas de aprendizaje y desarrollo infantil*, segunda edición.

Como asesora de WestEd, proporcionó sus conocimientos en desarrollo infantil en varios proyectos. La Dra. Newton también ha trabajado como profesora en varias universidades y fue la maestra principal de bebés en la escuela del laboratorio de la infancia temprana de la Universidad de California, en Davis, así como capacitadora del centro de extensión para la excelencia en el desarrollo infantil de la Universidad de Davis. Sus artículos han sido publicados en *Child Development*, *Developmental Psychology*, *Infancy*, *Early Education and Development* y *ZERO TO THREE Journal*.

### Catherine Tsao

**Catherine Tsao** es directora principal de proyectos de WestEd, donde desarrolla contenido y dirige equipos para la capacitación de alto nivel y contratos de asistencia técnica. Anteriormente ella estuvo a cargo de los fundamentos y marcos conceptuales de currículo del desarrollo del aprendizaje de los niños de cero a tres años y en edad escolar para California y Ohio, pero su pasión es el servicio directo, donde tuvo sus comienzos como cuidadora de niños de cero a tres años. Cathy obtuvo su doctorado en Pedagogía (Desarrollo Humano y Psicología) por la Universidad de California en Los Ángeles.

### Jeree H. Pawl

**Jeree H. Pawl** fue profesora clínica del Departamento de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de la Universidad de California en San Francisco (UCSF) y directora del Programa para Bebés y Padres de la UCSF en el Hospital General de San Francisco. Antes de mudarse a San Francisco, la Dra. Pawl trabajó con la Dra. Selma Fraiberg, de la Facultad de Medicina en la Universidad de Michigan. La Dra. Pawl era una especialista en la evaluación y tratamiento de relaciones en desarrollo de bebés tiernos, bebés mayorcitos y sus padres. Se desempeñó como editora de *Zero to Three: Bulletin of the National Center for Clinical Infant Programs* (De cero a tres: Boletín del centro nacional para los programas clínicos para bebés) y en la junta directiva de ZERO TO THREE. Además, ella formó parte de la junta directiva de varias organizaciones dedicadas al desarrollo y el tratamiento solidario de las familias con niños de cero a tres años. Las publicaciones y estudios de investigación de la Dra. Pawl incluyen el abuso infantil, prevención e intervención preventiva en bebés que sufren de apego ansioso.

## Reconocimientos

---

**E**sta obra fue creada por WestEd bajo la dirección de Peter L. Mangione y coeditada por Jennifer Marcella-Burdett. Les damos un agradecimiento especial a Elita Amini-Virmani; Flóra Faragó; Julia Luckenbill; Emily Newton; Eva Marie Shivers; Janet Thompson; Ross Thompson y Catherine Tsao por sus aportaciones de artículos, y a Nadirah Jones, Administradora Educativa de la Oficina de Innovaciones en el Aprendizaje de la División de Cuidado Infantil y Desarrollo del Departamento de Servicios Sociales y Heather McClellan-Brandusa, Asesora sobre Desarrollo Infantil de la División de Cuidado Infantil y Desarrollo del Departamento de Servicios Sociales de California, por sus revisiones y recomendaciones sobre el contenido.

Damos las gracias a los siguientes programas de cuidado infantil por habernos permitido tomar fotografías para esta obra:

Associated Students, Inc., Children's Center,  
San Francisco State University

Benu's Preschool

Learning for Infants and Families Together  
(LIFT), Cameron Early Intervention Program

Chabot College Children's Center

Contra Costa Community College Early  
Learning Center

Covina Child Development Center

Dwight Way Child Development Center,  
University of California, Berkeley

Eben Ezer Family Child Care

Kaspar Family

Marin Head Start, Hamilton Campus

Marin Head Start, Indian Valley Campus

Marin Head Start, Meadow Park Campus

Merced College Child Development Center

Little Munchkin's Academy

Olga King Family Child Care Home

Presidio Child Development Center

Solano Community College  
Children's Programs

Willow Street School House

Yerba Buena Gardens Child  
Development Center



# Introducción

---

**E**sta guía para proveedores y maestros de cuidado infantil ofrece abundante información para ayudarles con sus esfuerzos para fomentar el crecimiento social y emocional de los niños de cero a tres años. La guía es parte de una serie creada por el Programa para el cuidado infantil (PITC), un sistema de capacitación integral que promueve un enfoque basado en las investigaciones y la práctica para proporcionar cuidado infantil de alta calidad en los programas para cuidado infantil en el hogar y los centros de cuidado infantil. PITC es una colaboración entre el Departamento de Servicios Sociales de California, el Departamento de Educación de California y WestEd y actualmente es administrado por el Departamento de Servicios Sociales de California y WestEd. PITC aborda todas las áreas principales del cuidado infantil, incluyendo el proporcionar un ambiente de aprendizaje seguro y saludable, establecer relaciones culturalmente sensibles y colaboraciones con las familias, facilitar el desarrollo cognitivo y del lenguaje, entender las rutinas de cuidado infantil como parte del currículo del bebé e implementar normas de cuidado infantil en grupo, como el cuidado principal, la continuidad del cuidado, el cuidado culturalmente sensible y el cuidado inclusivo. Esta guía para el crecimiento socioemocional y la socialización proporciona información relacionada con el Módulo I de PITC.

Desde que se publicó la primera edición de esta guía en 1990, el campo del cuidado y la educación temprana ha aprendido mucho de los estudios y la práctica respecto al desarrollo socioemocional temprano. La segunda edición, la cual se publicó

en el 2011, incluyó un capítulo acerca del desarrollo cerebral temprano. Dicho capítulo abordó lo que se ha aprendido de los estudios sobre el desarrollo cerebral temprano, enfocándose en las relaciones, la autorregulación, el temperamento y cómo enfrentar al estrés. Esta tercera edición amplía el enfoque de la guía para incluir una comprensión integral del crecimiento socioemocional y la socialización.

En las primeras dos ediciones, se abordó implícitamente un enfoque culturalmente sensible y libre de prejuicios en el cuidado de los niños de cero a tres años. En esta tercera edición, el contexto racial y cultural en el cual se desarrollan los bebés y niños pequeños y su impacto en el crecimiento socioemocional y la socialización se colocan en el centro de una comprensión de cómo dar apoyo a los niños pequeños de manera social y emocional. Además, se analizan a fondo los estudios de investigación recientes acerca del temperamento de los bebés. Un nuevo capítulo se enfoca en el desarrollo de la empatía en los niños de cero a tres años.

Al igual que las primeras dos ediciones de esta guía y las otras de la serie, esta tercera edición se basa en estudios de investigación que se relacionan directamente con la práctica del cuidado de los bebés y niños pequeños. Algunos de los capítulos resumen dichos estudios y luego explican las prácticas que se derivan de dichos estudios. Otros capítulos ofrecen estrategias para los cuidadores que se derivan de una comprensión general de teorías e investigaciones sobre el desarrollo infantil. En todos los capítulos, un elemento fundamental es el papel significativo de las relaciones sensibles.



En el capítulo uno, titulado **“Resistiendo los márgenes: promoviendo una exigencia para prestar atención a la raza y la cultura en el crecimiento socioemocional y el aprendizaje de los bebés y niños pequeños”**, Las Dras. Eva María Shivers y Flora Faragó analizan cómo los enfoques culturalmente sensibles y libres de prejuicios en el cuidado infantil fomentan el desarrollo de los niños de cero a tres años, enfocándose en particular en su desarrollo social y emocional. Ambos de estos enfoques tienen impactos de largo alcance en el desarrollo social y emocional de los niños de cero a tres años y en el trabajo de los proveedores y maestros de niños de cero a tres años. Las Dras. Shivers y Faragó proporcionan la base lógica del por qué son necesarios los enfoques tanto culturalmente sensibles como los enfoques libres de prejuicios para optimizar los resultados sociales y emocionales de los niños muy pequeños. Ofrecen un conjunto de estrategias de cuidado que reflejan los enfoques culturalmente sensibles y libres de prejuicios en el cuidado de los niños de cero a tres años. Este capítulo sirve como punto de partida para entender y aplicar los conceptos que se presentan en otros capítulos de esta guía.

El capítulo dos: **“Estableciendo relaciones cariñosas con niños de cero a tres años”**, por el Dr. J. Ronald Lally, apareció en las primeras dos ediciones. Este capítulo describe un enfoque básico del cuidado infantil llamado el proceso sensible. El papel del cuidador o maestro se define como una combinación de alumno, proveedor y adaptador. El proceso sensible ayuda a desarrollar relaciones cariñosas que llevan a los niños pequeños a sentirse seguros de sí mismos, a valorar a los demás y a aprender conductas socialmente adecuadas. En este capítulo, el Dr. Lally destaca la necesidad de que el cuidador o maestro redefina sus papeles en el desarrollo de la conducta social de los niños y de su sentido de sí mismos conforme crecen de ser bebés tiernos a bebés que se movilizan y después a bebés mayorcitos.

En el capítulo tres, titulado **“El cerebro en desarrollo y su importancia para**

**las relaciones, el temperamento, la autorregulación y para afrontar el estrés”**, el Dr. Ross A. Thompson, Janeth E. Thompson y Julia Luckenbill analizan las aportaciones de los estudios de investigación recientes acerca del desarrollo cerebral para nuestra comprensión sobre las relaciones sociales tempranas, el temperamento, la autorregulación y las maneras de afrontar el estrés de los niños de cero a tres años. Los autores resumen los hallazgos de los estudios de investigación que demuestran cómo se desarrolla la comprensión social temprana de los niños por medio de las experiencias que tienen en las relaciones. También exploran cómo los adultos que dan cuidado y cariño pueden dar apoyo a la comprensión social emergente de los bebés y el desarrollo de los apegos emocionalmente seguros que les ayudan a lidiar con situaciones difíciles. Por medio de ejemplos de su propio trabajo, los autores ilustran cómo los cuidadores y maestros de bebés pueden dar apoyo a los temperamentos individuales de los niños y guiar el desarrollo de la autorregulación en niños de cero a tres años.

El capítulo cuatro, **“Considerando al temperamento como una ventana para entender cómo los niños pequeños se relacionan con el mundo a su alrededor”** de los doctores Elita Amini Virmani, Emily Newton y Peter L. Mangione, proporciona una comprensión actualizada del temperamento y sus aplicaciones prácticas. Esta comprensión toma como referencia los fundamentos de la obra de los doctores Alexander Thomas y Stella Chess sobre el temperamento infantil, los cuales Stella Chess describió en las primeras dos ediciones de esta guía. Los doctores Amini, Newton y Mangione describen primero un concepto actualizado del temperamento, disipan algunos mitos al respecto y consideran cómo nuestros antecedentes culturales influyen en nuestra percepción de las diferentes tendencias del temperamento. Ellos continúan con una descripción de cinco tendencias del temperamento identificadas por PITC y ofrecen estrategias para dar apoyo a niños que difieren en sus respuestas a situaciones diversas que

reflejan cada una de estas tendencias. Este capítulo concluye vinculando las seis pautas esenciales de PITC (cuidado principal, grupos pequeños, continuidad del cuidado, cuidado individualizado, cuidado culturalmente sensible y cuidado inclusivo) para dar apoyo a los niños con tendencias del temperamento distintas.

En el capítulo cinco, titulado: **“Desde la empatía temprana a los actos de bondad”**, las Dras. Jennifer Marcella-Burdett y Cathy Tsao analizan la relación entre la empatía temprana y la competencia social general de los niños pequeños. Ellas comentan sobre cómo la empatía puede influir en la conducta de los niños durante las interacciones sociales y en la calidad de las relaciones sociales que establecen. El desarrollo de la empatía en niños de cero a tres años ayuda a tener relaciones sanas y estrechas con miembros de la familia, compañeros, cuidadores y maestros. Tener la sensibilidad para sentir las emociones de los demás y considerar sus perspectivas puede sentar las bases para actuar con bondad y compasión al interactuar con los demás. Las Dras. Marcella-Burdett y Tsao describen una gama de estrategias basadas en los estudios de investigación para fomentar el desarrollo de la empatía, con atención especial en aquellas que deban usarse con diferentes grupos de edades desde bebés tiernos, pasando por bebés que se movilizan y bebés mayores.

El capítulo seis de esta guía:

**“Un enfoque en la socialización, la guía del comportamiento y la disciplina de los niños de cero a tres años basado en el desarrollo”**

Un enfoque a la socialización, la guía del comportamiento y la disciplina de los niños de cero a tres años, basado en el desarrollo”, se basa en un capítulo escrito por el Dr. J. Ronald Lally de la segunda edición de esta guía. En este capítulo, los doctores. Lally y Mangione describen un enfoque en la socialización de los niños de cero a tres años que considera las capacidades cambiantes del niño relacionadas con su desarrollo. Explican por qué conductas semejantes en niños de diferentes edades necesitan tratarse de manera diferente y por qué factores tan diversos como la proporción entre adultos y

niños, la organización de los ambientes y la cantidad de transiciones en un día pueden influir en la conducta de los niños en un programa de cuidado infantil. Los doctores Lally y Mangione exploran algunas de las maneras en que la “imagen” que un adulto tiene de un niño, es decir, sus creencias acerca de cómo los niños piensan y qué los motiva, puede influir en la manera en que el adulto socializa a los niños pequeños. Después abordan las metas de socialización para niños tanto individualmente como en grupos y las maneras de prevenir, o al menos disminuir, conductas que un maestro podría considerar como difíciles o inaceptables o que podrían requerir una intervención. El capítulo concluye con recomendaciones acerca de cómo planificar y realizar intervenciones individualizadas con los niños.

En el capítulo siete, titulado **“La autoestima, la seguridad y la competencia social: Diez dones del cuidado infantil”**, el cual se encuentra en las tres ediciones de esta guía, la Dra. Jeree Pawl describe como “dones” diez maneras impactantes de interactuar con niños de cero a tres años. Los diez dones ilustran los tipos de conducta del cuidador que influyen directamente en la autoestima del bebé y que ejemplifican para el niño cuál es la mejor manera de relacionarse socialmente con otros seres humanos. Éstos varían desde maneras para animar a los bebés muy tiernos a sentir que pueden lograr que sucedan cosas, a ayudar a los bebés a aprender sobre la cercanía emocional, o a recordar a los niños en el programa de cuidado infantil acerca de la existencia continua de los padres que están ausentes. En conjunto, la Dra. Jeree Pawl afirma que los diez dones crean una relación con los niños de cero a tres años en la cual los niños reciben ayuda para sentirse eficaces, confiados, en interacción mutua con el cuidador, como seres conocidos y comprendidos y que son los dueños de sus propios deseos y sentimientos.

El **apéndice** es una reimpresión de los fundamentos socioemocionales que aparecen en *Fundamentos del aprendizaje y desarrollo infantil de California*

(Departamento de Educación de California 2009). Los fundamentos se basan en los estudios de investigación y describen competencias que los niños de cero a tres años normalmente alcanzan entre los cero y tres años cuando se les proporciona apoyo adecuado para su desarrollo. Para cada fundamento, se da una descripción de competencias en tres puntos específicos del desarrollo: alrededor de los ocho meses de edad, alrededor de los 18 meses de edad y alrededor de los 36 meses de edad. Además, se enumeran los conocimientos, las habilidades y las conductas que desembocan en aquellos que se describen para cada uno de los tres niveles de edad.

En resumen, esta guía de PITC invita a los proveedores de cuidado infantil y a los maestros a establecer una relación individual con cada niño y su familia como primer paso para apoyar el crecimiento socioemocional y la socialización de los niños. Cuando se tiene una relación como base, los proveedores de cuidado infantil y los maestros pueden aprender acerca de cada niño mediante su familia y al interactuar atentamente con el niño. Para fomentar el crecimiento socioemocional y la socialización de cada niño, es esencial entender su familia, cultura y experiencias de vida. También es esencial interactuar con cada niño de manera respetuosa, observándolo, considerando la etapa de su desarrollo y valorando su manera particular de responder a situaciones diversas. Un niño pequeño prospera cuando un proveedor de cuidado o maestro es sensible a la persona en la que el niño se está convirtiendo y se vuelve su aliado y su guía conforme el niño aprende a regularse a sí mismo, establece sentimientos de pertenencia y se relaciona con los demás con empatía, curiosidad y conexión.

# Resistiendo los márgenes: promoviendo una exigencia para prestar atención a la raza y la cultura en el crecimiento socioemocional y el aprendizaje de los niños de cero a tres años

Eva Marie Shivers y Flóra Faragó

**L**as primeras dos ediciones de esta guía para el cuidado infantil de PITC abordan implícitamente aspectos del cuidado culturalmente sensible. El contenido de estas dos ediciones se diseñó para utilizarse junto con la guía del cuidado infantil de PITC sobre el cuidado culturalmente sensible, la cual se basa en un enfoque de combatir los prejuicios en el desarrollo y cuidado temprano. Con el tiempo, los estudios de investigación han profundizado nuestra comprensión del papel integral de la raza y la cultura en el crecimiento socioemocional y aprendizaje temprano. Este capítulo analiza lo que hemos aprendido de los estudios de investigación y ofrece a los cuidadores infantiles una comprensión a fondo de cómo los enfoques culturalmente sensibles que se contraponen a los prejuicios fomentan el desarrollo de los niños pequeños, concentrándose especialmente en su desarrollo socioemocional.

En la década de 1990, los temas de la educación culturalmente sensible y la educación libre de prejuicios se han integrado a nuestro discurso educativo (Iruka y otros 2020). Durante los últimos 30 años, han seguido profundizándose estos dos marcos conceptuales y se les han seguido haciendo muchas adaptaciones. El marco conceptual general de este capítulo permite explorar los efectos de estos enfoques conforme se relacionan con el desarrollo socioemocional de los niños de cero a tres años y la labor de los cuidadores infantiles y los maestros. Hemos adoptado la postura

de Iruka y sus colegas (Iruka y otros. 2020) de que los enfoques, tanto culturalmente sensibles como aquellos que se oponen a los prejuicios, son necesarios para optimizar los resultados socioemocionales de los niños muy pequeños.

## El enfoque de este capítulo: ¡Los contextos importan!

El enfoque de este capítulo de explorar el cuidado culturalmente sensible está influenciado por una predominancia de la bibliografía que ha colocado al cuidado culturalmente sensible como un concepto relacional, es decir, los maestros que se sintonizan sensiblemente con la cultura de cada niño tendrán un impacto positivo en el desarrollo



socioemocional de los niños y, por tanto, en su crecimiento y desarrollo posterior. Sin embargo, este capítulo también defenderá la postura de que la educación temprana tanto culturalmente sensible como aquella que combate los prejuicios y los efectos que resultan en cada relación entre maestro y niño y en los resultados socioemocionales de los niños de cero a tres años son influidos por dinámicas sociales más amplias, como el privilegio socioeconómico, el racismo, la marginalización y la opresión. Para la psicología del desarrollo, los estudios de investigación sobre la educación temprana y las narrativas del desarrollo profesional, es aún muy reciente que nuestro campo haya acogido y destacado las influencias sociales más amplias en el desarrollo contemporáneo y futuro de los niños.

Por lo tanto, este capítulo explorará contextos múltiples que impactan el desarrollo socioemocional y el aprendizaje de los niños pequeños, como los sistemas, las historias, las familias y, por supuesto, los ambientes de la educación temprana. Este capítulo comienza con un llamamiento al aprendizaje socioemocional transformativo, el cual amplía las nociones tradicionales del desarrollo socioemocional para incluir áreas como la cultura, la identidad, la pertenencia y los actos responsables, tanto individuales como colectivos. Este capítulo continúa describiendo el impacto de los factores determinantes sociales y estructurales, como la pobreza y el racismo, así como el bienestar de los niños, las familias y los educadores de la infancia temprana. Describimos en profundidad los orígenes del desarrollo de la identidad racial y étnica y cómo los cuidadores pueden fomentar dicho desarrollo. Además, a modo de fuente de conocimientos e inspiración para los educadores de la infancia temprana, ofrecemos estrategias de socialización racial que los padres de color pueden utilizar para enseñar a los niños acerca de la raza y el origen étnico. Debido a que los niños pequeños aprenden y se desarrollan en el contexto de las relaciones, ofrecemos un panorama general de la teoría del apego,

la importancia de considerar el apego en las relaciones dentro de los contextos más amplios en que se establecen y la relación entre el apego, la cultura y el trauma. El capítulo concluye abordando varias maneras en que los cuidadores de la infancia temprana pueden considerar la raza y la cultura en sus ambientes de cuidado infantil, como al establecer relaciones de colaboración estrechas con las familias, al implementar rutinas culturalmente congruentes en el ambiente de cuidado infantil y al recurrir a un enfoque que combata los prejuicios en el currículo.

---

## Marco transformativo del aprendizaje socioemocional

Se han utilizado múltiples marcos conceptuales para describir el desarrollo socioemocional y el aprendizaje, incluyendo *Los Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil de California*. En general, los marcos conceptuales se enfocan en áreas de conocimientos y habilidades similares, cada uno organizado de manera diferente. Por ejemplo, nos referimos al Marco transformativo del aprendizaje







socioemocional del aprendizaje socioemocional (SEL) de la *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (Colaborativa para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional, o marco conceptual CASEL, por sus siglas en inglés), porque se utiliza y conoce ampliamente. En el marco conceptual CASEL, el desarrollo socioemocional y el aprendizaje están integrados en cinco competencias esenciales que incluyen: (1) conciencia de uno mismo (por ejemplo, entenderse a uno mismo), (2) regulación de uno mismo (por ejemplo, regular el estrés, controlar los impulsos), (3) conciencia social (por ejemplo, tomar perspectivas y sentir empatía hacia los demás), (4) habilidades para las relaciones (por ejemplo, establecer relaciones sanas) y (5) tomar decisiones responsables (CASEL 2020). Aunque promover estas competencias ha producido resultados positivos, este enfoque en el aprendizaje socioemocional y el crecimiento orientado a las competencias individuales ha sido criticado recientemente por promover enfoques en el desarrollo

de los niños pequeños que son limitados y de la cultura dominante. Los defensores de la educación sobre la justicia social argumentan que el enfoque ignora los contextos sociales principales que han impactado negativamente el bienestar y la salud de las comunidades que son designadas como minorías raciales (Camangian y Cariaga 2021; Sun y otros 2022).

En respuesta a dichas críticas, se ha propuesto un marco conceptual denominado aprendizaje socioemocional transformativo para poder incluir y reconocer los orígenes históricos y sociales más amplios de las desigualdades raciales y económicas (Jagers, Rivas-Drake y Williams 2019). El aprendizaje socioemocional transformativo se basa en las teorías de la justicia social y la pedagogía crítica y amplía el marco conceptual CASEL para enfocarse en como la cultura, la identidad, la pertenencia y la estimulación/participación, fomentando una conciencia crítica de uno mismo y de la sociedad y de los actos individuales y colectivos responsables en los niños y los adultos (Sun y otros 2022). El uso del Marco transformativo del aprendizaje socioemocional del aprendizaje socioemocional (SEL) en el contexto del cuidado y la educación temprana tiene el potencial de desafiar los sistemas de poder existentes para abordar las desigualdades y otras dinámicas sociales de índole racial que se manifiestan en los ambientes de cuidado de los niños muy pequeños. Siempre que sea posible, este capítulo destaca las conexiones entre la cultura, la raza, el crecimiento socioemocional y el aprendizaje en el contexto del cuidado y la educación de los niños de cero a tres años.

### Terminología que se utiliza en todo este capítulo

- A lo largo de este capítulo utilizamos los términos *negro* y *afroamericano* de manera intercambiable. También utilizamos el término *latine* como término de identidad racial con género neutro.
- Utilizamos los términos de *niños de color* y *niños de minorías raciales*.
- No usamos letras mayúsculas al comienzo de la palabra *blanca*, pero sí capitalizamos las palabras negro/negra(s), indígena(s) y personas de color para desafiar el poder de la raza blanca, descentralizarla y dar impulso a las perspectivas de las personas de raza negra, indígenas y de color (BIPOC, por sus siglas en inglés)
- Utilizamos *género* en lugar de sexo como término inclusivo que reconoce que el género es un concepto teórico social y contextual y es una faceta multidimensional de la identidad.

---

## **Determinantes sociales y estructurales del bienestar y el crecimiento socioemocional de los niños pequeños**

Los factores sociales y estructurales como la pobreza y el racismo son perjudiciales para el desarrollo de los niños de cero a tres años (Derman- Sparks and Edwards 2010). De hecho, Martin Luther King Junior recalcó que los problemas del racismo y la explotación económica estaban entrelazados y tenían efectos devastadores en las comunidades, las familias y los individuos (King 1967). En su nivel más básico, la pobreza y el racismo dificultan que las familias tengan acceso a recursos y apoyos que son importantes para el desarrollo de los niños pequeños, como la atención médica, la vivienda, el transporte y el acceso al cuidado infantil de alta calidad. La pobreza y el racismo también impactan a los padres y a los cuidadores de maneras diversas, lo cual afecta el desarrollo de los niños pequeños (McLoyd 1990).

Es importante para los maestros de los niños de cero a tres años entender las causas de las dificultades que enfrentan muchas familias con motivo de barreras sistémicas históricas y actuales. Hay varias maneras en que las experiencias de los niños de cero a tres años en un programa de cuidado infantil de alta calidad pueden ayudar a atenuar algunas de estas dificultades sistémicas. En términos del desarrollo socioemocional de los niños de cero a tres años, una ruta clave para reducir algunas de las consecuencias negativas de la pobreza y el racismo podría incluir el establecimiento conjunto de relaciones positivas con los niños pequeños y sus familias (Iruka y otros 2020).

---

## **Para hacer conexiones: El desarrollo cognitivo, la cultura, la raza y el desarrollo socioemocional**

### ***El desarrollo de la identidad étnica y racial***

La identidad étnica y racial se refiere a la habilidad de un niño de identificar su pertenencia a un grupo racial y cultural y a los sentimientos de un niño acerca de sí mismo con base en su pertenencia a un grupo y tener conexión con otras personas que compartan el mismo legado racial, cultural y lingüístico. Hasta la fecha, la mayoría de los estudios de investigación han analizado la formación de la identidad étnica y racial y se han enfocado en los jóvenes mayores (por ejemplo, DeCuir- Gunby 2009; Del Toro y Wang 2021). Se le ha dado mucho menos atención al desarrollo de la identidad étnica, racial y cultural en los niños pequeños (para consultar una excepción, vea Iruka y otros 2021).

Incluso desde la infancia temprana, los niños pueden detectar diferencias en las características faciales, específicamente las diferencias en los fenotipos raciales (Njoroge y otros 2009). Aunque detectar las diferencias físicas entre grupos raciales no es lo mismo que desarrollar la identidad racial ni los prejuicios raciales, las habilidades de los bebés de detectar las diferencias físicas entre grupos raciales sienta las bases para estos hitos del desarrollo posteriores. Para la edad de dos años, los niños utilizan categorías raciales para razonar acerca de los demás (Hirschfeld 2008). Comenzando alrededor de los dos a tres años, los niños comienzan a hacer deducciones acerca de sí mismos y de los demás con base en la raza, incluyendo en los ambientes de cuidado infantil (ver Faragó, Davidson y Byrd 2019; Faragó, Sanders y Gaias 2015). Aunque la personalidad no se consolida hasta años posteriores, comenzando alrededor de los tres años, los niños pequeños pueden contar historias acerca de sí mismos y varios aspectos de sus identidades (McAdams y Olson 2010), como su género



y de dónde provienen. Tomando en cuenta las observaciones de los niños acerca de la raza, en combinación con sus habilidades para contar historias, es razonable suponer que las primeras bases del desarrollo de su identidad étnica y racial se sientan durante la infancia temprana. Además, cada vez hay más evidencias de que la identidad étnica y racial juegan un papel en el desarrollo socioemocional, cognitivo, académico y de la preparación para la escuela de los niños pequeños.

El desarrollo de una identidad étnica y racial positiva en los niños pequeños es un aspecto crítico del desarrollo socioemocional de los niños (Iruka y otros 2021). La conciencia de uno mismo y la conciencia social son de igual importancia (Iruka y otros 2021). La conciencia de uno mismo se refiere a la comprensión de los niños de su propia personalidad, su conducta y sus papeles en las redes sociales. La conciencia social se refiere a la habilidad de los niños de sentir empatía y tomar perspectivas, incluyendo su comprensión de la diversidad. Los niños comienzan a desarrollar la conciencia de sí mismos y la conciencia social durante la infancia temprana y estas habilidades se vuelven cada vez más sofisticadas a lo largo de la infancia.

A la larga, los niños desarrollan la identificación racial y étnica, es decir, la habilidad para identificarse a sí mismos como parte de un grupo racial o étnico (Iruka y otros 2021). Los niños también comienzan a desarrollar una preferencia racial y étnica durante los primeros años de vida, o sea, un sentimiento positivo hacia su propio grupo racial o étnico (Iruka y otros 2021). Los niños pequeños pueden desarrollar un orgullo étnico o racial, el cual puede ser especialmente importante para los niños pequeños de color y así poder fomentar el desarrollo positivo a lo largo de varios dominios del desarrollo (por ejemplo, social, cognitivo, académico).



### ***El apoyo al desarrollo de la identidad racial y cultural en los niños pequeños***

Las familias, los cuidadores, los educadores y otros profesionales que trabajan con niños pequeños, especialmente niños pequeños de color pueden sentar bases firmes para el desarrollo de la identidad racial y étnica positiva durante la infancia y poder fomentar su desarrollo continuo de maneras diversas (Blanchard y otros 2019; Curenton, Crowley y Mouzon 2018; Edwards y Few-Demo 2016; Faragó, próximamente; Howard, Rose, y Barbarin 2013; Suizzo, Robinson y Pahlke 2008). Por ejemplo, los cuidadores pueden:

- Utilizar libros, juguetes, materiales de arte, videos y otros materiales que representen correctamente a los grupos raciales y culturales de los niños y los idiomas de sus familias;
- Animar a los niños a escuchar música y participar en bailes y movimientos que sean pertinentes a los grupos raciales o culturales de los niños;
- Afirmar la belleza del color del cabello y la piel de los niños;
- Integrar en los ambientes de los niños alimentos culturales y cuentos que destaquen a los grupos raciales y culturales de los niños;

- Integrar las culturas y los idiomas de las familias de los niños en los ambientes de los niños;
- Sostener conversaciones con los niños que sean adecuadas para su edad y traten explícitamente de temas como la raza, las diferencias raciales y las desigualdades sociales (en el caso de los niños mayores, los comentarios y preguntas de los cuidadores generalmente son en respuesta a las preguntas de los niños, las ideas que expresan o sus interacciones y conductas);
- Reflejar su propia identidad racial, experiencias relacionadas con la raza y actitudes acerca de la raza y cómo esta afecta sus puntos de vista e interacciones con los niños y las familias;
- Pedir a un colega observarlos en el salón de clase para identificar maneras posibles en que su conducta no verbal podría manifestar un prejuicio racial (por ejemplo, interacciones menos frecuentes con niños de color); y
- Referirse a recomendaciones adicionales que se destacan al final del capítulo.

Además, los cuidadores pueden animar a los niños pequeños a aprender acerca de sus propias identidades raciales y culturales, enseñándoles acerca de la diversidad y el multiculturalismo, la justicia, la raza y el racismo, así como similitudes y diferencias entre las razas (Derman-Sparks y Edwards 2010, 2016; Faragó, próximo a salir). Los cuidadores pueden destacar la importancia de la representación racial y la diversidad cultural en los ambientes infantiles por medio de imágenes, obras de arte, juguetes y experiencias con personas con antecedentes culturales y raciales distintos.

Los educadores pueden invitar a las familias a los salones de clase para que puedan hablar acerca de sus propios antecedentes culturales y raciales (Derman-Sparks y Edwards 2010, 2016; Faragó, de publicación próxima).



Fomentar el desarrollo de la identidad étnica y racial positiva en los niños de color se ha vinculado con un mejoramiento de su salud mental y funcionamiento psicosocial durante la adolescencia (Rivas-Drake y otros 2014). Aunque los estudios de investigación son mucho más limitados con niños más pequeños, hay indicaciones de que infundir una identidad racial positiva en los niños pequeños de color por medio de la socialización racial es beneficioso para el desarrollo cognitivo y social, las habilidades pre académicas y académicas, las habilidades cognitivas y su conducta en general (Barbarin y Jean- Baptiste 2013; Brown, Tanner-Smith y Lesane-Brown 2009; Caughy, Nettles y Lima 2011; Caughy y otros 2006; Caughy y otros 2002; Caughy y Owen 2015). Lo que una identidad racial positiva significa para los niños blancos no están claro. Es posible que para los niños blancos una identidad racial positiva pueda significar una disminución de los prejuicios raciales, la identificación e interrupción del privilegio de las personas de raza blanca, el reconocimiento y confrontación de los prejuicios y sesgos raciales en uno mismo y en los demás, el establecimiento de alianzas y el desarrollo de actitudes antirracistas (Faragó, Davidson y Byrd 2019; Hazelbaker y otros 2022; Loyd y Gaither 2018).

### ***La cultura, el cerebro el desarrollo y las conexiones con el aprendizaje y el crecimiento socioemocional***

En la obra pionera de Zaretta Hammond, *Culturally Responsive Teaching and the Brain* (2015) (La enseñanza culturalmente responsable y el cerebro), ella argumenta que el cuidado y la educación culturalmente sensibles son una potente herramienta que los maestros pueden utilizar para disminuir la “brecha del desempeño” (Hammond 2015). Ella establece conexiones explícitas entre el cerebro (y el sistema nervioso en general), la cultura y la enseñanza y el cuidado infantil,

y señala que: “un enfoque sistémico a la enseñanza culturalmente sensible es un catalizador perfecto para estimular la neuroplasticidad del cerebro” (15). Hammond destaca seis principios esenciales para ayudarnos a entender cómo el cerebro utiliza la cultura para el desarrollo y la supervivencia (por ejemplo, “para interpretar las amenazas y las oportunidades”) (46). Todos estos principios son esenciales para comprender el papel que juega la cultura en el desarrollo de las relaciones y el desarrollo continuo de un niño pequeño.

#### **Seis principios esenciales del diseño del cerebro y la cultura**

1. El cerebro busca minimizar las amenazas y maximizar las oportunidades para conectarse con otros en la comunidad.
2. Las relaciones positivas mantienen bajo control nuestra capacidad para detectar la seguridad y las amenazas.
3. La cultura nos guía al procesar información (incluyendo la información social).
4. La atención orienta el aprendizaje (incluyendo el aprendizaje social).
5. Toda la información nueva (incluyendo las diferentes maneras de hacer las cosas, como seguir las rutinas cotidianas) deben acoplarse al cúmulo de conocimientos existentes para poder aprenderse.
6. El cerebro crece físicamente a través de desafíos y estiramiento, extendiendo su capacidad para pensar y aprender de manera más compleja.

Todos los niños pequeños que aprenden experimentan algún nivel de estrés en sus ambientes de cuidado temprano conforme lidian con ciertas tareas del aprendizaje y alcanzan ciertos hitos del desarrollo. Este estrés y esta ansiedad pueden agudizarse cuando se sienten incomprendidos, marginalizados y sin apoyo a causa de su cultura, raza, género o idioma. Para que los cuidadores de niños de cero a tres años puedan crear las condiciones para el crecimiento, el aprendizaje y el desarrollo óptimos, necesitamos entender cómo el cerebro responde a las amenazas tanto reales como percibidas. Nuestra meta es ayudar a los niños de color y aquellos que hablan diferentes idiomas a alcanzar un estado relajado de alerta. El estado relajado de alerta facilita la creación conjunta de

relaciones armoniosas, la autorregulación y otros aspectos de la conducta que están estrechamente vinculados con otros dominios del aprendizaje. La neurociencia nos indica que estamos programados para establecer conexiones unos con otros. Al aumentar nuestra conciencia y comprensión acerca del cerebro y la cultura y al atender nuestra propia regulación emocional, podemos diseñar y mantener ambientes de cuidado temprano que facilitan estas conexiones óptimas en las vidas cotidianas de los niños de cero a tres años. La creación de un ambiente en el cual los niños pueden ver, oír y del que sentirse parte contribuye a su habilidad para alcanzar un estado relajado de alerta. Por ejemplo, aprender directamente de las familias acerca de cómo interactúan con sus bebés en las

rutinas cotidianas proporciona un punto de partida útil para que los educadores de la infancia temprana proporcionen rutinas culturalmente congruentes dentro del programa de cuidado infantil.

## Los procesos del desarrollo para la socialización cultural y racial con niños muy pequeños

### *La socialización étnica, racial y cultural*

Una estrategia para inculcar la identidad étnica y racial positiva en los niños es la socialización étnica y racial. La socialización étnica y racial se refiere a prácticas que transmiten información acerca de la raza a los niños (Hughes y otros 2017).

La socialización étnica y racial incluye la socialización cultural, es decir, enseñar a los niños acerca de su legado racial e inculcar un orgullo respecto a su raza; prepararlos para los prejuicios o enseñar a los niños acerca del racismo y la discriminación; promover la desconfianza o advertir a alumnos acerca de la separación entre los grupos raciales; y el igualitarismo o énfasis en las similitudes y la igualdad entre las razas (por ejemplo, Hughes 2003).

Los padres de los niños pequeños de color enfrentan aspectos diversos de la socialización racial, como la socialización cultural (por ejemplo,

Blanchard y otros 2019; Edwards y Few-Demo 2016), la preparación para los prejuicios (por ejemplo, Blanchard y otros 2019; Doucet, Banerjee y Parade 2018), la promoción de la desconfianza (Caughy y otros 2002), y el igualitarismo (e.g., Blanchard y otros 2019; Edwards y Few-Demo 2016).

Los estudios de investigación sobre familias de raza negra han demostrado que es más probable que los padres hablen acerca de los aspectos positivos de la socialización racial con los niños pequeños que de los aspectos negativos, como la discriminación o el racismo (Edwards y Few-Demo 2016; Suizzo, Robinson y Pahlke 2008). Para promover la socialización cultural, algunos padres abordan proactivamente la raza, fomentan el orgullo por la raza y enseñan acerca de las tradiciones, la historia y los ancestros culturales. Otro tema de enfoque es exponer a los niños a figuras ejemplares de sus propios grupos raciales o culturales, como compañeros y miembros de la comunidad. Algunos tratan de exponer a los niños a la representación de sus propios grupos raciales y culturales en libros, juguetes y la televisión. Y otros hablan acerca de la belleza física de los niños y alaban las características particulares de los niños asociadas con ser miembro de un grupo racial en particular.

Algunos padres expresan inquietudes de que sus hijos sufran racismo y discriminación. En un estudio, las madres negras de los bebés mayorcitos sintieron la necesidad de proteger a sus hijos del racismo y compartieron que sus hijos habían sido víctimas de incidentes racistas por parte de sus compañeros (Curenton, Crowley y Mouzon 2018). Algunos padres promueven los mensajes igualitarios acerca de los niños de color que se ven a sí mismos como iguales a los demás y recalcan la igualdad entre las razas. Algunos padres exponen a los niños a ambientes diversos para que sus hijos puedan aprender a transitar por diferentes contextos de la sociedad (Blanchard y otros 2019; Howard, Rose y Barbarin 2013; Doucet 2008; Suizzo, Robinson y Pahlke 2008). Algunos padres sostienen conversaciones explícitas acerca de la desigualdad racial,





la discriminación y el racismo con sus hijos. En general, hay abundantes estrategias de socialización étnica y racial que los padres de color pueden utilizar y este capítulo identifica algunas de ellas.

Las estrategias de socialización étnica y racial que los padres de color utilizan para enseñar a sus hijos acerca de la raza y el origen étnico pueden servir como recursos de conocimientos e inspiración para educadores y cuidadores. Iruka y sus colegas (2021) hacen un repaso de siete programas y recursos de la infancia temprana distintos que pueden ayudar a las familias y a los profesionales a emprender la socialización étnica y racial y fomentar el desarrollo de identidades raciales positivas en los niños pequeños (vea la Figura 1 en la página 9 de Iruka 2021).

Cómo se mencionó anteriormente, se ha demostrado que la socialización étnica y racial es benéfica para el desarrollo cognitivo y social de los niños pequeños, así como de sus habilidades pre académicas y académicas, sus habilidades cognitivas y su conducta en general. Por lo tanto, se anima a los cuidadores a que emprendan la socialización racial con sus niños desde la infancia temprana. Un sondeo de más de 340 educadores de la infancia temprana descubrió que, comenzando desde la infancia temprana, es importante tanto verbalizar la información relacionada con la identidad racial como usar juguetes, libros y otros materiales que representen la diversidad racial (Faragó y Swadener 2016). En este sondeo, algunos educadores fomentan el desarrollo de la socialización y la identidad raciales en niños pequeños mediante:

- libros que representan a familias de color
- actividades de arte, como animar a los niños a dibujar autorretratos con tonos de la piel semejantes a los suyos



- conversaciones que animan a los niños a identificar y describir el color de su propia piel;
- actividades que animan a los niños a detectar las similitudes y las diferencias entre los colores de la piel
- actividades en pareja que animan la interacción entre compañeros de razas diversas.

### *Notando las diferencias*

Desde la infancia temprana, los niños pequeños son capaces de darse cuenta de las diferencias raciales entre las personas con base en señales visuales (Njoroge y otros 2009). Los bebés se fijan y miran más largamente a las personas cuyo color de la piel es distinto al de sus cuidadores principales. Por ello, las diferencias en el tono de la piel entre las personas son una característica física sobresaliente que incluso los bebés detectan. Los mensajes de la sociedad y las estructuras luego enseñan a los niños a vincular el significado, los estereotipos y los prejuicios con la característica física de grupos raciales determinados. En otras palabras, no son las diferencias en sí ni el darse cuenta de las diferencias lo que provoca los prejuicios y la discriminación sino el significado asociado con estas diferencias (Derman-Sparks y Edwards 2010).

Una vez que los niños comienzan a hablar, es posible que señalen las diferencias entre las personas y pregunten acerca de ellas, incluyendo las diferencias raciales. Por lo tanto, es vital que los cuidadores se preparen para estos momentos de enseñanza y poder responder activamente en lugar de silenciar al niño (Faragó, Sanders y Gaias 2015). Si los adultos no abordan explícitamente la raza y el racismo con los niños pequeños, es posible que estos saquen conclusiones estereotipadas en privado (Boutte 2008; Derman-Sparks y Edwards 2010; Derman-Sparks y Ramsey 2006). Por ejemplo, los niños podrían suponer que las personas de razas diversas tienen tipos de sangre distintos (Hirschfeld 1996). Aunque para algunos cuidadores podría ser tentador permanecer callados acerca de la raza y el racismo, el silencio podría enseñar a los niños que la raza es un tema tabú y no permitir ni siquiera reconocer ni desafiar el racismo (Boutte, Lopez-Robertson y Powers-Costello 2011). El silencio también puede indicar conformidad o estar de acuerdo con sistemas vigentes de raza y racismo. Por lo tanto, es indispensable que los cuidadores investiguen qué saben los niños acerca de la raza y que desafíen directamente sus concepciones equivocadas y estereotipadas (Derman-Sparks y Edwards 2010; Grieshaber 2008). Como recalcan Derman-Sparks y ABC Task Force (1989):



“Los niños son tan vulnerables a las omisiones como lo son a las imprecisiones y los estereotipos” (5).

### ***El desarrollo de sesgos, prejuicios y preferencias***

Los niños pequeños desarrollan sesgos, prejuicios y preferencias raciales en sus primeros años de vida (Vandenbroeck y otros 2010). Aunque asociar características positivas con el grupo racial propio puede tener efectos benéficos, el asociar características negativas con los grupos raciales de otras personas puede provocar la exclusión, el acoso y otros resultados negativos. Los profesionales de la infancia temprana tienen una estupenda oportunidad para intervenir e interrumpir los prejuicios y sesgos de los niños (Faragó, Sanders y Gaias 2015). Los estudios de investigación señalan que los adultos necesitan hablar explícitamente con los niños acerca de los prejuicios raciales y que hablar positivamente, enfocándose en tratar a los demás de forma amable y justa, no es suficiente. Hablar explícitamente sobre la raza y el racismo con los niños pequeños implica adoptar activamente una postura antirracista, dado que abordar la raza o el racismo indirectamente con estrategias generales de ser amable y bondadoso es una postura antirracista pasiva. Es poco probable que las intervenciones generales y pasivas contra el acoso sean efectivas para reducir los prejuicios raciales, a menos que el aprendizaje sobre los prejuicios raciales sea un aspecto explícito del currículo (por ejemplo, antirracista). Los programas de intervención que utilicen diálogos dirigidos por los maestros y actividades como el uso de libros de cuentos pueden tener éxito en la disminución de los prejuicios en los niños pequeños, debido a que estas tareas pueden fomentar la toma de diferentes perspectivas y la empatía. Por ejemplo, al leer un libro adecuado para la edad en el cual un personaje sea tratado injustamente, un maestro de cuidado infantil puede guiar la atención de los niños hacia cómo se siente el personaje.

Aunque la mayoría de los estudios de investigación se han enfocado en los niños

de primaria y los adolescentes, existe la teoría de que la reducción de los sesgos y los prejuicios en los niños pequeños tiene efectos positivos en las relaciones de los niños pequeños con sus compañeros, en las actitudes raciales y en los sentimientos hacia los integrantes de diferentes grupos raciales (Aboud y otros 2012).

Además, la exposición a la diversidad mediante compañeros y materiales en edad preescolar, y posiblemente antes, se vincula con los niños teniendo más amistades de diferentes razas y menos prejuicios en la primaria (Gaías y otros 2018). Los educadores y los cuidadores pueden fomentar las amistades interraciales y actitudes raciales positivas en los niños pequeños si aumentan la exposición de los niños a personas y materiales racialmente diversos en contextos de la infancia temprana (Gaías y otros 2018).

### ***La socialización racial y cultural explícita***

La socialización racial y cultural explícita puede implicar conversaciones entre adultos y niños acerca de la identidad racial, el legado racial, la discriminación, el orgullo racial y otros temas referentes a la raza y la cultura. Los cuidadores pueden utilizar libros y otros recursos que ayuden con la socialización racial explícita. También podrían utilizar calificativos raciales como negro, blanco y latine para referirse explícitamente a los grupos raciales propios y de otras personas. Aunque el uso de las descripciones del color de la piel como “almendrado”, “café” y “durazno” podrían ser más populares con los educadores de la infancia temprana que el uso de calificativos de grupo racial como negro, latine y blanco, es importante que los niños aprendan acerca de los calificativos de raza correctos desde temprano (Beneke and Cheatham 2019). Es posible que los cuidadores puedan enseñar explícitamente acerca de los estereotipos raciales a los niños verbalizando estos mensajes alrededor de los niños mediante los chistes, las conversaciones y otros medios.

### ***La socialización racial y cultural implícita (incluyendo los sesgos)***

La socialización racial y cultural implícita puede implicar la composición racial (por



ejemplo, la diversidad o la falta de ella) de la clase, la escuela o el vecindario de un niño; la composición racial de las redes sociales de las familias; la conducta no verbal de los adultos; y los mensajes que contienen estereotipos implícitos que aparecen en la televisión, la publicidad y otros medios. Los estudios de investigación señalan que incluso los niños en edad preescolar son sensibles a las señales raciales no verbales de los adultos (Castelli, De Dea y Nesdale 2008). Los investigadores han argumentado que un factor de protección adaptativo que reciben muchos niños muy pequeños en ambientes de cuidado infantil en sus hogares (por ejemplo, la familia, un amigo, un vecino que es cuidador) podrían ser las experiencias de socialización étnica y racial particulares que se asemejan más estrechamente con los mensajes que los niños reciben en sus familias (Shivers 2006; Shivers and Faragó 2016).

Los prejuicios raciales implícitos pueden tener consecuencias graves, especialmente para los niños pequeños de color. Por ejemplo, se considera que los prejuicios raciales de los cuidadores son la causa de los niveles desproporcionados de expulsión y suspensión de los niños pequeños de color en comparación con sus compañeros blancos desde el periodo preescolar (Gilliam y otros 2016; Rudd 2014; Meek y Gilliam 2016). Las decisiones disciplinarias tales como las expulsiones y las suspensiones son decisiones de los adultos, no conductas de los niños (Meek y Gilliam 2016), lo cual significa que las intervenciones normativas





y a nivel de programa podrían disminuir significativamente las tasas de incidencia.

Un estudio reciente demostró que los prejuicios raciales implícitos podrían jugar un papel en las disparidades disciplinarias de la infancia temprana (Gilliam y otros 2016). Los profesionales de la infancia temprana que son predominantemente blancos recibieron el mensaje de que deben esperar conductas difíciles al ver un video sobre cuatro niños en edad preescolar. Aunque el video no contenía ningún comportamiento desafiante, los participantes observaron vigilantemente durante más tiempo a los niños negros, que a los niños blancos. Los autores concluyeron que los prejuicios raciales implícitos podrían provocar que los maestros monitoreen la conducta de los niños negros más detenidamente que la de los niños blancos (Gilliam y otros 2016). Los estudios de investigación indican que los cuidadores necesitan reflexionar y evaluar sus propios prejuicios y que necesitan apoyo profesional y recursos para eliminar las desigualdades raciales en la disciplina.

#### ***Consideraciones respecto al desarrollo***

Es posible que los niños pequeños distorsionen o recuerden mal los mensajes de los adultos respecto a la raza (ver Faragó, Davidson y Byrd 2019; Faragó, Sanders y Gaia 2015). En otras palabras, los niños no

son recipientes pasivos de la información acerca de la raza y la cultura. Las familias y los educadores necesitan ser sensibles y estar atentos a las reacciones de los niños ante los mensajes sobre la socialización étnica y racial. Es importante hacer preguntas a los niños y escuchar sus respuestas y reacciones a las conversaciones sobre la raza para poder asegurarse de que la información que se presente sea adecuada a su nivel de desarrollo (Faragó, Davidson y Byrd 2019; Faragó, Sanders y Gaia 2015).

### **Los múltiples contextos de las relaciones de los niños de cero a tres años: El hogar, la comunidad y los programas de educación temprana**

“Reconozca que el aprendizaje y el desarrollo de los niños no ocurren en un vacío separado de la sociedad cotidiana”.

—Dr. Iheoma Iruka (2019)

#### ***Las relaciones de apego y la cultura***

La bibliografía está de acuerdo en un elemento esencial de los ambientes de alta calidad para los niños de cero a tres años en programas de cuidado y educación temprana: la presencia de proveedores sensibles y cariñosos que puedan establecer relaciones positivas de confianza con los niños (Howes 1999; Shonkoff y Phillips 2000; Wishard y otros 2003). Los niños pequeños establecen relaciones de apego con sus proveedores de cuidado temprano que pueden ser independientes de la calidad del apego con sus padres. Los niños con apegos seguros con los proveedores de cuidado y educación temprana tienden a ser más competentes socialmente con sus compañeros y, en la misma línea, tienen relaciones positivas con los maestros (Howes 1999; Howes 2016; Pianta, Hamre y Stuhlman 2003). Además, los antecedentes de la calidad del apego son semejantes a los proveedores de cuidado temprano y los padres. Es decir, se asocia a los cuidadores calificados como más sensibles

en sus interacciones con los niños con las calificaciones de apego seguro de los niños (con el uso de Attachment Q-Sort, Waters 1990) (Howes 1999; Shivers y Faragó 2016).

Tradicionalmente, la teoría sobre el apego se ha basado en una orientación acultural y diádica respecto a las relaciones de los niños con los demás. Las conceptualizaciones alternativas más recientes sitúan las relaciones de apego dentro de un contexto más amplio, en el que se abordan los significados culturales respecto al apego y con quién se puede desarrollar una relación de apego (Weisner 2016). Los estudios de investigación señalan que las relaciones de apego se establecen a lo largo de las culturas, pero los valores y prácticas culturales determinan con quiénes establecen los niños relaciones de apego y cómo es el cuidado sensible en un contexto en particular. Dada la variación cultural en las relaciones de apego (por ejemplo, cómo un niño se orienta hacia una base o bases de seguridad), los cuidadores necesitan aprender de la familia de cada niño cómo se relacionan con el bebé o niño pequeño y cómo éste interactúa con ellos. La información de la familia acerca de las experiencias del niño con las relaciones en casa ayudará al cuidador a proporcionar una congruencia cultural en el programa de cuidado infantil.

Uno de los legados de los estudios de investigación sobre el cuidado infantil de la doctora Carrollee Howes es que ha generado la teoría sobre el apego que incluye (1) los proveedores de cuidado infantil como potenciales figuras de apego y (2) el uso de una óptica sociocultural al considerar las relaciones en los programas de cuidado infantil (Howes 1999; Howes 2010; Howes 2016). El marco conceptual de Howes integra las teorías de Rogoff la formación de relaciones de apego con el concepto teórico de comunidad cultural (Rogoff 2003). Este marco conceptual explica cómo las experiencias de los niños de

establecer relaciones con adultos y con otros niños son determinadas por las prácticas culturales. Se incorporan los contextos múltiples de los individuos, las diadas, las clases y las comunidades culturales. Para poder entender cómo la cultura impacta el establecimiento de las relaciones de apego en los programas de cuidado infantil, debemos considerar tanto las interacciones dinámicas entre los procesos sociales y emocionales particulares del desarrollo de los niños dentro del programa de cuidado infantil y la manera en que los proveedores de cuidado infantil producen y mantienen el ambiente socioemocional de la clase.

### ***El apego, la cultura y el trauma***

En tanto que el apego y la cultura son innegablemente importantes para la salud mental de los niños de cero a tres años (la cual incluye el crecimiento socioemocional y el aprendizaje), la inclusión del trauma en este marco conceptual podría a primera vista parecer menos justificado. Sin embargo, la prevalencia del trauma en el pasado histórico (y presente) de muchos grupos minoritarios y en las vidas actuales de los niños muy pequeños justifica una exploración breve acerca de cómo el apego, la cultura y el trauma están interconectados y qué significa esto en el contexto de los ambientes de cuidado infantil.

Los estudios de investigación acerca de las experiencias adversas en la infancia (ACE)<sup>1</sup> y los descubrimientos neurológicos (Perry and Winfrey 2021) han ayudado a entender mejor la interacción entre la epigenética, el ambiente y el crecimiento y la trayectoria del aprendizaje de un individuo. Esta comprensión más profunda ha producido una mayor conciencia sobre los efectos del trauma en el desarrollo tanto concurrente como longitudinal y, por lo tanto, un mayor sentido de urgencia de que se implementen más programas de prevención para las familias con niños pequeños y se

<sup>1</sup> Las experiencias infantiles adversas son sucesos traumáticos que ocurren antes de que el niño alcance la edad de dieciocho. Éstas incluyen todos los tipos de abuso y descuido, como el consumo de sustancias, el encarcelamiento y la violencia doméstica de los padres. Estas experiencias adversas también pueden incluir situaciones que pueden causar trauma al niño, como tener un padre con una enfermedad mental o experimentar que alguien de la familia se esté divorciando. Un estudio importante de la década de los 90, el estudio CDC-Kaiser ACE (Felitti y otros 1998), descubrió una relación significativa entre la cantidad de sucesos traumáticos que una persona había experimentado y una gama de resultados negativos en la madurez, incluyendo mala salud física y mental, consumo de sustancias y conductas de riesgo. Mientras más experiencias se hubiesen tenido, mayor era el riesgo de tener estos resultados.



intervenga lo más temprano posible. De hecho, al momento de escribir este capítulo, no es de extrañarse que las experiencias de desarrollo profesional normales de los maestros y los cuidadores de niños muy pequeños incluyan capacitación acerca del trauma y de las experiencias infantiles adversas (ACE).

Los investigadores y profesionales de la infancia temprana han explorado las conexiones entre (1) la cultura y el apego, (2) el apego y el trauma y (3) la cultura y el trauma. Lo novedoso es la fusión de estas tres potentes fuerzas y la emergencia de objetivos bien informados sobre el trauma en la infancia temprana, enfocando nuestra atención en la manera en que las interacciones entre estas fuerzas podrían dar forma a las creencias, los valores, la conducta, los sentimientos y los pensamientos tanto de los cuidadores como de los niños. En la actualidad, muchas personas en el campo del cuidado y la educación temprana están adquiriendo una mayor conciencia de que nuestras interacciones con los niños pequeños bajo cuidado son determinadas por el apego,

la cultura y el trauma, así como por nuestras historias combinadas.

La experiencia del trauma puede producir interrupciones en la cultura y en el apego que pueden provocar una patología social, relacional y psicológica (Ippen 2009; Lewis e Ippen 2004). Estas interrupciones ocurren en contextos múltiples de las relaciones entre cuidador y niño, así como también en el contexto más amplio de la comunidad y de la sociedad. El legado de trauma histórico se manifiesta más drásticamente en comunidades culturales que son (o históricamente han sido) plagadas por la pobreza, el racismo, la discriminación y la opresión. El impacto del trauma histórico persiste debido a que los males de la sociedad relacionados con la injusticia siguen presentes en nuestra realidad actual. Antes de tratar de “arreglar” y cambiar las prácticas de los padres y de los cuidadores con los niños pequeños, porque no coincidan con nuestra noción de la práctica adecuada al desarrollo, tenemos que entender que estas prácticas podrían haber evolucionado como parte de un proceso adaptativo que



cumple, o cumplió, una función protectora (Lewis y Ippen 2004).

Cabe señalar que el enfocarse exclusivamente en la patología de las familias no es eficaz. También es de vital importancia incluir y aceptar la comprensión y el reconocimiento de las cualidades de una familia, comunidad y grupo cultural. Todos deseamos ser vistos y valorados como “buenos” y todos queremos saber que pertenecemos o provenimos de un grupo que es o fue fuerte y bueno (Ippen 2009).

Comprender el desarrollo socioemocional de los niños de cero a tres años en el contexto del marco conceptual del apego, la cultura y el trauma (ACT) (Ippen 2009) es una manera importante de ayudarnos a (1) entender el papel que las intervenciones, como el cuidado infantil de alta calidad, pueden ofrecer a los niños pequeños y a las familias; (2) crear una sensación de urgencia respecto a la creación e implementación de nuevas prácticas recomendadas y estándares para el cuidado de los niños de cero a tres años que se base en los nuevos descubrimientos acerca del apego, la cultura y el trauma; y (3) avanzar (y solventar) la implementación de los apoyos para el cuidado y la educación temprana. Dichos apoyos, como las consultas de salud mental en la infancia temprana, ayudan a los cuidadores a entender sus propios historiales de trauma, cultura y apego que podrían estar contribuyendo a sus actitudes y creencias respecto a la crianza infantil, el establecimiento conjunto de relaciones con niños pequeños a quienes cuidan y sus prácticas de cuidado cotidianas (Johnston and Brinamen 2012).

Nuestros campos del desarrollo de la infancia temprana y de la salud mental de la infancia temprana están aprendiendo mucho acerca del impacto del trauma durante toda la vida, especialmente el trauma experimentado durante la infancia. Los educadores de la infancia temprana que entienden cómo el trauma se manifiesta en sus propias vidas, así como en las vidas de los niños a quienes cuidan, juegan un papel importante en apoyar a los niños pequeños que podrían estar experimentando el trauma específicamente como producto de

su pertenencia a comunidades minoritarias que han sido marginalizadas y oprimidas histórica y contemporáneamente.

Podemos proporcionar una educación temprana equitativa que integre prácticas que sean culturalmente sensibles y se combatan los prejuicios al aplicar nuestra óptica de apego, cultura y trauma. Estos conocimientos ampliados acerca de cómo el apego, la cultura y el trauma afectan el desarrollo de los niños pequeños, especialmente en un programa de cuidado infantil, nos pueden ayudar a combatir los sesgos, el racismo y las bajas expectativas que con frecuencia son internalizados incluso por los niños muy pequeños (Iruka y otros 2020).

---

## **La raza y la cultura en el cuidado y la educación temprana: Los efectos en el desarrollo de niños de cero a tres años**

### ***El bienestar de los proveedores de cuidado infantil y su efecto en el desarrollo socioemocional de los niños pequeños***

La fuerza laboral de la infancia temprana está constituida desproporcionadamente por mujeres de color que no cuentan con salarios ni beneficios adecuados. De manera semejante a los muchos niños y familias a quienes atienden, los educadores de la infancia temprana también pueden experimentar múltiples determinantes estructurales y sociales de su bienestar, incluyendo la pobreza y el racismo (Sethi, Johnson-Staub y Robbins 2020). Los maestros que se identifican con un grupo o grupos minoritarios raciales experimentan niveles adicionales de estrés relacionado con el racismo, la opresión (tanto externa como internalizada) y los prejuicios tanto dentro de sus ambientes de trabajo de cuidado infantil como en sus vidas personales diarias.

Además, la investigación sobre los factores estresantes relacionados con el trabajo sugiere que los maestros de cuidado

y educación de la primera infancia tienen trabajos que pueden suponer un riesgo adicional para su bienestar (Curbow 1990; Raver 2004). Los factores de estrés laboral de los maestros han sido descritos junto con las dimensiones de las exigencias laborales, los recursos laborales y el control sobre el trabajo (Curbow y otros 2001). El hecho de experimentar exigencias altas (por ejemplo, mantener a salvo, organizados y atentos a cantidades grandes de niños de cero a tres años), recursos psicológicos escasos (por ejemplo, falta de valoración de parte de las familias) y una falta de autoeficacia (por ejemplo, poca confianza en su habilidad para regular la conducta de los niños) se han vinculado con una sensación de agotamiento y fatiga (Hakanen, Bakker y Schaufeli 2006).

Los maestros y los cuidadores de niños de cero a tres años podrían tener dificultades para mantener ambientes positivos en el salón de clases y regular la conducta exitosamente cuando ellos mismos experimentan un nivel de estrés psicosocial en sus vidas personales y en sus roles como cuidadores (Grining y otros 2010). Además, estos factores de estrés psicosocial podrían limitar la habilidad de

los maestros o su disposición de participar en intervenciones diseñadas para darles apoyo en mantener ambientes emocionales positivos y regular la conducta eficazmente en sus salones de clase. Cabe señalar que los contextos de desarrollo de los maestros son amplios, abarcando tanto los ámbitos personales como profesionales de sus vidas. Los contextos del desarrollo de los propios maestros también incluyen frecuentemente experiencias relacionadas con el apego, la cultura y el trauma. Estos contextos y experiencias pueden afectar áreas del cuidado infantil, como los valores y las creencias, las prácticas del cuidado infantil, el establecimiento conjunto de relaciones con los niños pequeños y sus familias y la manera en que los maestros se relacionan con sus colegas y supervisores.

Muchas personas de nuestro campo no se sorprenderán de leer que los maestros de los niños muy pequeños experimentan niveles elevados de estrés a nivel personal y laboral. De manera semejante, no es de extrañarse que haya un vínculo entre los factores de estrés de los maestros y los procesos de socialización de las emociones que ocurren en sus salones de clase, como el hecho de que los maestros demuestren emociones



positivas hacia los niños y regulen la conducta de los mismos (Kontos y Stremmel 1988). Es imperativo que sigamos mejorando nuestra comprensión de lo que significa fomentar ambientes óptimos en los programas de educación y cuidado temprano de los niños de cero a tres años, que incluyamos apoyos para el bienestar físico, emocional y mental de los maestros en nuestras iniciativas y nuestros enfoques sobre el mejoramiento de la calidad.

### ***Las colaboraciones entre la familia y los proveedores de cuidado infantil***

Cómo señala Doucet (2008), las colaboraciones entre maestros y padres de familia se ha enmarcado en una perspectiva positiva, suponiendo una congruencia cultural entre el hogar y las escuelas. Si no se establecen estas colaboraciones, se percibe a los padres y las familias, especialmente las familias de color, con una óptica de déficit. Por ejemplo, los educadores de la infancia temprana podrían suponer que a los padres de color no les interesa la educación y el bienestar de su hijo ni sienten un compromiso con éstos. Por lo tanto, es importante que los educadores y cuidadores de la infancia temprana se analicen así mismos y se pregunten: “¿Qué puedo hacer para fortalecer mis relaciones con los padres de familia?” O bien: “¿Qué aspecto de mi práctica impide que los padres participen?” Podría ser que los educadores de la infancia temprana, en lugar de dedicar tiempo a realizar visitas a domicilio, esperen a que los padres se presenten en el salón de clase. Es posible que haya barreras lingüísticas que resolver. Podría ser que el horario en el que el educador está disponible no concuerde con los horarios de trabajo de los padres. Podría deberse a que algunos padres de color se sientan juzgados o no bienvenidos. Escuchar a los padres y sus inquietudes se vuelve vital para poder establecer relaciones positivas entre los educadores y las familias (Doucet 2008). Es importante que los educadores y los proveedores de cuidado

infantil colaboren con las familias para crear conjuntamente prácticas de socialización racial e inculcar un desarrollo positivo de la identidad racial en los niños pequeños (Sanders y Molgaard 2019).

Los padres de color y los maestros blancos tienen perspectivas distintas respecto a incidentes raciales y la mejor manera de tratar estos incidentes (Bernhard y otros 1998). En el estudio de Bernhard, los educadores blancos de la infancia temprana sentían que los incidentes raciales se habían abordado adecuadamente, en tanto que los padres de color con frecuencia no se sentían escuchados y señalaban que las inquietudes acerca del racismo se minimizaban y descartaban. Por lo tanto, es importante que los educadores de la infancia temprana escuchen y oigan las inquietudes de los padres y, si los educadores son blancos o no comparten los antecedentes raciales de las familias, que atiendan cualquier inquietud planteada acerca de la raza con humildad racial y empatía.

Otra dimensión importante de las relaciones de colaboración con los padres es la medida en la cual las colaboraciones positivas entre padres y proveedores puedan fomentar la congruencia cultural entre el hogar y los ambientes de la educación temprana. La congruencia cultural, o coincidencia cultural, es un aspecto del cuidado culturalmente sensible e implica la medida en la cual diversas dimensiones de continuidad y discontinuidad existan entre el hogar y el ambiente de cuidado infantil. La congruencia cultural puede analizarse como factor que influye en el desarrollo de los niños. Los estándares e indicadores tradicionales de la calidad en los programas de la infancia temprana no toman en cuenta el nivel de congruencia entre los valores del hogar y el programa de cuidado infantil, lo cual es un aspecto característico del ambiente (García Coll y otros 1996; Johnson y otros 2003; Sanders 2016; Shivers y Sanders, con Westbrook 2011). Sin duda alguna,

la compatibilidad entre los ambientes facilita las transiciones para los niños y mejora la comunicación entre los padres y los profesionales de cuidado infantil.

Algunos investigadores han argumentado que debido a que muchos proveedores de cuidado infantil en el hogar (como la familia, una amistad y vecinos proveedores) con frecuencia comparten el legado étnico de los niños y las familias a quienes brindan cuidado, es posible que proporcionen un cuidado que coincida más con los valores y prácticas de las familias que con el que proporcionan los cuidadores formales (Bromer 2001; Emarita 2006; Shivers y Faragó 2016).

En general, las colaboraciones entre las familias y los programas de cuidado infantil (o las escuelas) no son inmunes a los efectos de vivir en una sociedad racializada. Por lo tanto, los educadores necesitan estar conscientes de cómo sus propios prejuicios, suposiciones, identidades y experiencias con la raza y la cultura afectan sus prácticas, políticas y relaciones con las familias y los niños a quienes cuidan (McWayne, Doucet y Sheridan 2019).



### ***La cultura y las rutinas***

Otra manera clave en que los maestros y proveedores del cuidado infantil pueden aumentar su responsabilidad cultural en sus ambientes de cuidado es prestar mucha atención a las rutinas cotidianas que se efectúan a lo largo del día. Las rutinas en el contexto del cuidado y la educación temprana pueden tener significados diferentes para personas diferentes, pero con más frecuencia se describen como actividades comunes y cotidianas, como la alimentación, el cambio del pañal, el uso del baño y la siesta, las cuales tienden a realizarse de la misma manera todos los días. González-Mena describe las rutinas como: “una manera potente de enseñar . . . las actividades de cuidado cotidianas que uno realiza día a día . . . [tienen] . . . un efecto profundo en el desarrollo temprano”. Ella argumenta que mientras emprenden las tareas rutinarias, los maestros transmiten mensajes importantes acerca de cómo debe vivirse la vida. De hecho, nuestros valores personales, profesionales y culturales se ven reflejados en la manera en que los maestros y los proveedores llevan a cabo estas rutinas cotidianas con los niños (González-Meña 2013; Tonyan 2017).

La congruencia cultural entra en juego cuando las prácticas de cuidado infantil, como las rutinas, que se realizan en los ambientes de cuidado y educación temprana se efectúan con constancia y conforme a lo que se practica en los hogares de los niños de cero a tres años. Esta congruencia es benéfica para el desarrollo de los niños pequeños. Este aspecto del cuidado de los niños de cero a tres años requiere que se consideren cuidadosamente las creencias del propio maestro y la comunicación constante con las familias acerca de sus creencias.

González-Mena señala que “incluso las prácticas que se consideran como adecuadas, en términos del desarrollo, para los ambientes de cuidado infantil son influenciadas por las creencias culturales, profesionales y personales” (2013, 64). Muchas veces, las rutinas realizadas en los programas de cuidado y educación temprana



pueden reflejar maneras prevalecientes y dominantes de pensar acerca del desarrollo infantil, lo cual podría presentar un conflicto para las familias de niños de cero a tres años que provienen de comunidades de minorías raciales. Entender las metas que tienen las familias para el desarrollo de sus niños de cero a tres años es clave para negociar lo que se considera como alta calidad desde el punto de vista de las familias. Se entenderán mejor las metas de las familias cuando se tome en cuenta el contexto cultural de la comunidad (Tonyan 2017).

### ***Las áreas de la educación libre de prejuicios y su efecto en el desarrollo socioemocional de los niños de cero a tres años***

Según el enfoque libre de prejuicios, los educadores necesitan ser intencionales acerca de abordar la diversidad humana y los prejuicios relacionados con los niños pequeños (Derman-Sparks y Edwards 2010; Derman-Sparks 2013). Las metas del enfoque libre de prejuicios son las siguientes:

**Meta 1:** Cada niño demostrará conciencia de sí mismo, seguridad en sí mismo, orgullo por su familia e identidades sociales positivas.

**Meta 2:** Cada niño expresará comodidad y alegría ante la diversidad humana y un lenguaje preciso para las diferencias humanas y profundas y cariñosas conexiones humanas.

**Meta 3:** Cada niño reconocerá cada vez más lo que es injusto, tendrá un lenguaje para describirlo y entenderá que lo injusto duele. Además, el poder pensar de manera crítica acerca del mundo es una habilidad que es importante para el éxito posterior en la escuela.

**Meta 4:** Cada niño demostrará tener capacidad de empoderamiento y las habilidades para actuar, ya sea con otros o por sí solo, contra los prejuicios y los actos discriminatorios (Derman-Sparks y Edwards 2010, págs. 3 a 6).



Los profesionales que combaten los prejuicios perciben a los educadores y a los niños como participantes activos que pueden hacer frente al racismo y a otras formas de opresión. Así como los educadores no esperan a que los niños pregunten acerca de las letras y los números antes de enseñar habilidades de lectoescritura y numeración, los educadores no pueden esperar a que los niños pregunten acerca de la raza y otros aspectos de la diversidad humana para abordar estos temas (Farág, Sanders y Gaias 2015). En algunos casos, es posible que los niños hagan preguntas acerca de las diferencias físicas y otros aspectos relacionados con la diversidad, en tanto que en otros casos quizás no lo hagan. De cualquier manera, es responsabilidad del educador iniciar las conversaciones (Derman-Sparks y Edwards 2010). Kimura, Antón- Oldenburg y Pinderhughes (2022) señalan que los maestros necesitan apoyo administrativo para implementar las prácticas libres de prejuicios, espacio y oportunidades para la autorreflexión y una comunidad de personas que aprendan, tomen riesgos y colaboren.



En teoría, se plantea que los mensajes y las interacciones libres de prejuicios en torno a la raza y la cultura pueden fomentar las relaciones positivas de los niños con compañeros diversos, el desarrollo de la identidad racial positiva, las habilidades para tomar perspectivas y la habilidad para identificar, nombrar e interrumpir las injusticias. Un estudio descubrió que las interacciones sociales equitativas entre maestros de programas preescolares y niños predecían un nivel de funcionamiento ejecutivo mayor en los niños, tales como un funcionamiento cognitivo y pre académico

2 Desafiar los conocimientos del *statu quo* es una de las cuatro dimensiones del instrumento de evaluación de las observaciones conocido como la escala de evaluación de la equidad sociocultural en el salón de clases (ACSES, por sus siglas en inglés). Ejemplos de elementos de esta dimensión incluyen los siguientes: el maestro presenta temas y materiales que muestran a alumnos de minorías en puestos de autoridad y con capacidad de autogestión; el maestro anima a los niños a cuestionar hechos sociales, científicos e históricos; el maestro crea un espacio para que los niños hablen acerca de compartir y de lo que es justo; el maestro anima a los niños a tener sus propias opiniones e ideas; el maestro incluye cuentos y otros materiales que exploren temas de justicia social y equidad (Curenton y otros 2022). Aunque estos elementos se aplican principalmente a los niños de programas preescolares y escuelas primarias, las conversaciones tempranas que sean adecuadas para la edad sobre compartir y lo que es justo, así como la inclusión de cuentos y otros materiales, también se aplica a los niños pequeños. Además, las estrategias para niños mayores se incluyen para programas que cuidan tanto a niños mayores como a niños de cero a tres años.

superior, así como en la competencia social (por ejemplo, habilidades y conducta social) (Curenton y otros 2022).

Las interacciones sociales equitativas incluyeron las siguientes dimensiones: los maestros desafían los conocimientos del *statu quo*;<sup>2</sup> los maestros proporcionan oportunidades de aprendizaje equitativas; los maestros proporcionan prácticas disciplinarias equitativas; los maestros vinculan el aprendizaje en el salón de clases con la vida en el hogar, y los maestros personalizan las oportunidades de aprendizaje. Un ejemplo de una interacción social equitativa en la dimensión de desafiar los conocimientos del *statu quo* podría incluir leer con frecuencia a los niños pequeños libros que destaquen a familias no tradicionales (por ejemplo, padres de familia del mismo sexo, abuelos que crían a nietos, familias de crianza) haciendo cosas juntos todos los días.

En general, es necesaria la exposición repetida a los mensajes libre de prejuicios y antirracistas y el currículo libre de prejuicios necesita estar intercalado en el quehacer cotidiano de las actividades de la clase. El hablar de la raza y el racismo en días feriados especiales o durante momentos específicos del año es, en el mejor de los casos, ineficaz y, en el peor, refuerza los estereotipos (Derman- Sparks y Edwards 2010). Para obtener recursos y lecturas libres de prejuicios para la educación temprana, acuda al sitio electrónico de [Anti-Bias Leaders in Early Childhood Education](#) (Líderes de la lucha contra los prejuicios en la educación de la infancia temprana).

Conforme los cuidadores tratan de fomentar el desarrollo socioemocional y el aprendizaje de todos los niños de cero a tres años a quienes cuidan, ellos necesitan

atender el apoyo a la identidad racial, étnica y lingüística de cada niño y a su sensación de pertenencia. Los cuidadores pueden ser intencionales al utilizar estrategias que pasen de reflejar sus propios prejuicios, suposiciones y creencias acerca de la raza hasta asegurarse de que sus prácticas y ambientes de cuidado infantil favorezcan la congruencia cultural y transmitan mensajes libres de prejuicios y antirracistas a los niños de cero a tres años y sus familias. Para disminuir los efectos negativos de los sesgos y los prejuicios, es esencial prestar atención al impacto de la raza en la práctica del cuidado infantil.

Concluimos este capítulo con una lista de estrategias que los proveedores de cuidado infantil pueden utilizar en sus programas de cuidado infantil. Estas estrategias tienen el potencial no sólo de apoyar el crecimiento socioemocional y el aprendizaje de los niños pequeños, así como su desarrollo global, sino que también sientan bases firmes para el desarrollo positivo de la identidad racial y étnica a lo largo de la infancia.

---

## **Atención a la raza y la cultura en el crecimiento socioemocional y el aprendizaje temprano: Qué pueden hacer los cuidadores para dar apoyo a los niños de cero a tres años y a sus familias**

- Auto reflexione acerca de sus propios prejuicios, suposiciones y creencias en torno a la raza.
- Auto reflexione, cuestione y cambie cualquier práctica en el salón de clase, como las disciplinarias, que podrían perpetuar las disparidades raciales.
- Aprenda de los padres y los niños y escúchelos, especialmente a los padres y niños de color, acerca de sus identidades y experiencias.
- Establezca relaciones de colaboración con las familias y aprenda acerca de cómo abordan la raza, el racismo y la cultura en el hogar y qué hacen para fomentar el desarrollo de la identidad racial y cultural positiva en sus hijos.
- Comuníquese con las familias acerca de sus rutinas de cuidado infantil y sus prácticas en el hogar y busque maneras de crear un vínculo entre el cuidado de carácter cultural que reciben los niños en el hogar con el cuidado que proporciona el programa de cuidado infantil.
- Invite a la familia y a miembros de color de la comunidad a su salón de clase para que narren sus historias.
- Aprenda acerca de los idiomas de la familia de los niños e intégrelos en su práctica.
- Analice los materiales del salón de clases para asegurarse que reflejen correctamente a las familias racial y culturalmente diversas.
- Procure tener libros, juguetes y recursos de autores, artistas y otras personas de color.
- Diseñe actividades y experiencias para los niños que les permitan expresar sus identidades raciales y culturales.
- Fomente las amistades e interacciones interracial.
- Responda honestamente a las preguntas de los niños sobre la raza de manera sincera. No los descarte, ignore o silencie.
- Corrija las percepciones equivocadas y los estereotipos de los niños acerca de la raza. Averigüe qué saben los niños acerca de la raza haciéndoles preguntas.
- Averigüe los calificativos raciales preferidos de los niños y sus familias.
- Utilice calificativos e identificaciones raciales correctas, como "negro" y "blanco".
- Identifique una comunidad de profesionales de la infancia temprana que estén comprometidos con la justicia racial.
- Sea valiente y audaz al abordar la raza y el racismo con los niños pequeños y localice recursos que le apoyen en este esfuerzo.

---

## Recursos

Los siguientes son algunos recursos acerca de la raza y la cultura. Muchos de esos también abordan otros aspectos de la diversidad.

### Sitios recomendados

[www.EmbraceRace.org](http://www.EmbraceRace.org)

[www.antibiasleadersece.com](http://www.antibiasleadersece.com)

### Libros recomendados

Departamento de Educación de California y WestEd. 2009. *Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil de California*. Sacramento, CA: Departamento de Educación de California. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/documents/itfoundations2009.pdf>.

Derman-Sparks, Louise, Julie Olsen Edwards y Catherine M. Goins. 2020. *Anti-bias Education for Young Children and Ourselves*. 2ª edición. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Iruka, Iheoma U., Stephanie M. Curenton, Tonia R. Durden y Kerry-Ann Escayg. 2020. *Don't Look Away: Embracing Anti-Bias Classrooms*. Lewisville, NC: Gryphon House.

Programa para el cuidado infantil. 2013. *Una guía para el cuidado culturalmente sensible*. 2ª edición. Sacramento, CA: Departamento de Educación de California.

Scarlet, Red Ruby, editores. 2020. *The Anti-bias Approach in Early Childhood*. 4ª edición. MultiVerse.

---

## Referencias bibliográficas

About, Frances E., Colin Tredoux, Linda R. Tropp, Christia Spears Brown, Ulrike Niens, Noraini M. Noor y Una Global Evaluation Group. 2012. "Interventions to Reduce Prejudice and Enhance Inclusion and Respect for Ethnic Differences in Early Childhood: A Systematic Review". *Developmental Review* 32, núm. 4: págs. 307 a 336. <http://dx.doi.org/10.1016/j.dr.2012.05.001>.

Barbarin, Oscar y Esther Jean-Baptiste. 2013. "The Relation of Dialogic, Control, and Racial Socialization Practices to Early Academic and Social Competence: Effects of Gender, Ethnicity, and Family Socioeconomic Status". *American Journal of Orthopsychiatry* 83, núm. 2 a 3: págs. 207 a 217. <https://doi.org/10.1111/ajop.12025>.

Beneke, Margaret R. y Gregory A. Cheatham. 2019. "Race Talk in Preschool Classrooms: Academic Readiness and Participation During Shared-Book Reading". *Journal of Early Childhood Literacy* 19, núm. 1: 107 a 133. <https://doi.org/10.1177/1468798417712339>.

Bernhard, Judith K., Marie Louise Lefebvre, Kenise Murphy Kilbride, Gyda Chud y Rika Lange. 1998. "Troubled Relationships in Early Childhood Education: Parent-Teacher Interactions in Ethnoculturally Diverse Child Care Settings". *Early Education and Development* 9, núm. 1: págs. 5 a 28. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed0901\\_1](https://doi.org/10.1207/s15566935eed0901_1).

Blanchard, Sheresa Boone, Stephanie Irby Coard, Belinda J. Hardin y Mariana Mereoiu. 2019. "Use of Parental Racial Socialization with African American Toddler Boys". *Journal of Child and Family Studies* 28, núm. 2: págs. 387 a 400. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1274-2>.

Boutte, Gloria Swindler. 2008. "Beyond the Illusion of Diversity: How Early Childhood Teachers Can Promote Social Justice". *The Social Studies* 99, núm. 4: págs. 165 a 173. <https://doi.org/10.3200/TSSS.99.4.165-173>.



- Boutte, Gloria Swindler, Julia Lopez-Robertson y Elizabeth Powers-Costello. 2011. "Moving Beyond Colorblindness in Early Childhood Classrooms". *Early Childhood Education Journal* 39, núm. 5: págs. 335 a 342. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0457-x>.
- Bromer, Juliet. 2001. "Helpers, Mothers, and Preachers: The Multiple Roles and Discourses of Family Child Care Providers in an African-American Community". *Early Childhood Research Quarterly* 16, núm. 3: págs. 313 a 327. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(01\)00102-8](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(01)00102-8).
- Brown, Tony N., Emily E. Tanner-Smith y Chase L. Lesane-Brown. 2009. "Investigating Whether and When Family Ethnic/Race Socialization Improves Academic Performance". *The Journal of Negro Education* 78, núm. 4: 3 págs. 85 a 404. <http://www.jstor.org/stable/25676094>.
- Camangian, Patrick y Stephanie Cariaga. 2021. "Social and Emotional Learning Is Hegemonic Miseducation: Students Deserve Humanization Instead". *Race Ethnicity and Education*: págs. 1 a 21. <https://doi.org/10.1080/13613324.2020.1798374>.
- CASEL. 2020. *CASEL's SEL Framework: What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted?* <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>.
- Castelli, Luigi, Cristina De Dea y Drew Nesdale. 2008. "Learning Social Attitudes: Children's Sensitivity to the Nonverbal Behaviors of Adult Models During Interracial Interactions". *Personality and Social Psychology Bulletin* 34, núm. 11: págs. 1504 a 1513. <http://dx.doi.org/10.1177/0146167208322769>.
- Caughy, Margaret O'Brien, Sandra Murray Nettles y Julie Lima. 2011. "Profiles of Racial Socialization Among African American Parents: Correlates, Context, And Outcome". *Journal of Child and Family Studies* 20, núm. 4: págs. 491 a 502. <https://doi.org/10.1007/s10826-010-9416-1>.
- Caughy, Margaret O'Brien, Sandra Murray Nettles, Patricia J. O'Campo y Kimberly Fraleigh Lohrfink. 2006. "Neighborhood Matters: Racial Socialization of African American Children". *Child Development* 77, núm. 5: págs. 1220 a 1236. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00930.x>.
- Caughy, Margaret O'Brien, Patricia J. O'Campo, Suzanne M. Randolph y Kim Nickerson. 2002. "The Influence of Racial Socialization Practices on the Cognitive and Behavioral Competence of African American Preschoolers". *Child Development* 73, núm. 5: págs. 1611 a 1625. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00493>.
- Caughy, Margaret O'Brien y Margaret Tresch Owen. 2015. "Cultural Socialization and School Readiness of African American and Latino Preschoolers". *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology* 21, núm. 3: págs. 391 a 399. <https://doi.org/10.1037/a0037928>.



- Curbow, Barbara. 1990. "Job Stress in Child Care Workers: A Framework for Research". *Child and Youth Care Quarterly* 19: págs. 215 a 231. <https://doi.org/10.1007/BF01083941>.
- Curbow, Barbara, Kai Spratt, Antoinette Ungaretti, Karen McDonnell y Steven Breckler. 2001. "Development of the child care worker job stress inventory". *Early Childhood Research Quarterly* 15, núm. 4: págs. 515 a 536. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(01\)00068-0](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(01)00068-0).
- Curenton, Stephanie M., Jocelyn Elise Crowley y Dawne M. Mouzon. 2018. "Qualitative Descriptions of Middle-Class, African American Mothers' Child-Rearing Practices and Values". *Journal of Family Issues* 39, núm. 4: págs. 868 a 895. <https://doi.org/10.1177/0192513X16683984>.
- Curenton, Stephanie M., Shana E. Rochester, Jacqueline Sims, Nneka Ibekwe-Okafor, Iheoma U. Iruka, Arlene G. García-Miranda y Jessica Whittaker. 2022. "Antiracism Defined as Equitable Sociocultural Interactions in Prekindergarten: Classroom Racial Composition Makes a Difference". *Child Development* 93, núm. 3: págs. 681 a 698. <https://doi.org/10.1111/cdev.13779>.
- DeCuir-Gunby, Jessica T. 2009. "A Review of the Racial Identity Development of African American Adolescents: The Role of Education". *Review of Educational Research* 79, núm. 1: págs. 103 a 124. <https://doi.org/10.3102/0034654308325897>.
- Del Toro, Juan y Ming-Te Wang. 2021. "School Cultural Socialization and Academic Performance: Examining Ethnic-Racial Identity Development as a Mediator Among African American Adolescents". *Child Development* 92, núm. 4: págs. 1458 a 1475. <https://doi.org/10.1111/cdev.13467>.
- Derman-Sparks, Louise. 2013. *An Updated Guide for Selecting Anti-Bias Children's Books*. <https://www.teachingforchange.org/selecting-anti-bias-books>.
- Derman-Sparks, Louise y ABC Task Force. 1989. *Anti-bias Curriculum: Tools for Empowering Young Children*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Derman-Sparks, Louise y Julie Olsen Edwards. 2010. *Anti-bias Education for Young Children and Ourselves*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Derman-Sparks, Louise y Julie Olsen Edwards. 2016. "The Goals of Anti-Bias Education: Clearing Up Some Key Misconceptions". *Exchange*. <https://www.exchangepress.com/article/the-goals-of-anti-bias-education/5022914/>.
- Derman-Sparks, Louise y Patricia G. Ramsey. 2006. *What If All the Kids Are White? Anti-Bias Multicultural Education with Young Children and Families*. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Doucet, Fabienne. 2008. "How African American Parents Understand Their and Teachers' Roles in Children's Schooling and What This Means for Preparing Preservice Teachers". *Journal of Early Childhood Teacher Education* 29, núm. 2: págs. 108 a 139. <https://doi.org/10.1080/10901020802059441>.
- Doucet, Fabienne, Meeta Banerjee y Stephanie Parade. 2018. "What Should Young Black Children Know About Race? Parents of Preschoolers, Preparation for Bias and Promoting Egalitarianism". *Journal of Early Childhood Research* 16, núm. 1: págs. 65 a 79. <https://doi.org/10.1177/1476718X16630763>.

- Edwards, Adrienne L. y April L. Few- Demo. 2016. "African American Maternal Power and the Racial Socialization of Preschool Children". *Sex Roles* 75, núm. 1: págs. 56 a 70. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0633-y>.
- Emarita, Betty. 2006. *Family, Friend, and Neighbor Care Best Practices: A Report to Ready 4 K: How Culturally Diverse Families Teach Their Children to Succeed and How Early Education Systems Can Learn from Them*. St. Paul, Minnesota: Ready 4 K.
- Faragó, Flóra. Forthcoming. "Nurturing Joy and Resilience in Young BIPOC Children: Practices and Dilemmas".
- Faragó, Flora, Kimberly Leah Davidson y Christy M. Byrd. 2019. "Ethnic-Racial Socialization in Early Childhood: The Implications of Color-Consciousness and Colorblindness for Prejudice Development". En *Handbook of Children and Prejudice: Integrating Research, Practice, and Policy*, editado por Hiram E. Fitzgerald, Deborah J. Johnson, Desiree Baolian Qin, Francisco A. Villarruel y John Norder, págs. 131 a 145. Cham, Switzerland: Springer. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-12228-7\\_7](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-12228-7_7).
- Faragó, Flora, Kay Sanders y Larissa Gaias. 2015. "Addressing Race and Racism in Early Childhood: Challenges and Opportunities". En *Discussions on Sensitive Issues (Advances in Early Education and Day Care, Vol. 19)*, editado por John A. Sutterby, págs. 29 a 66. Bingley, United Kingdom: Emerald. <https://doi.org/10.1108/S0270-402120150000019004>.
- Faragó, Flora y Beth Blue Swadener. 2016. "Race and Gender in United States Early Childhood Settings: Researcher Reflections". En *The Anti-Bias Approach in Early Childhood*, 3a edición, editado por Red Ruby Scarlet, págs. 333 a 341. Sydney, Australia: MultiVerse. <https://multiverse.com.au/product/the-anti-bias-approach-in-early-childhood/>.
- Felitti, Vincent J., Robert F. Anda, Dale Nordenberg, David F. Williamson, Alison M. Spitz, Valerie Edwards, Mary P. Koss y James S. Marks. (1998). "Relationship of Childhood Abuse and Household Dysfunction to Many of the Leading Causes of Death in Adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study". *American Journal of Preventive Medicine* 14, núm. 4: págs. 245 a 258. [https://doi.org/10.1016/S0749-3797\(98\)00017-8](https://doi.org/10.1016/S0749-3797(98)00017-8).
- Gaias, Larissa M., Diana E. Gal, Tashia Abry, Michelle Taylor y Kristen L. Granger. 2018. "Diversity Exposure in Preschool: Longitudinal Implications for Cross-Race Friendships and Racial Bias". *Journal of Applied Developmental Psychology* 59: págs. 5 a 15. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.02.005>.
- García Coll, Cynthia, Gontran Lamberty, Renee Jenkins, Harriet Pipes McAdoo, Keith Crnic, Barbara Hanna Wasik y Heidie Vázquez García. 1996. "An Integrative Model for the Study of Developmental Competencies in Minority Children". *Child Development* 67, núm. 5: 1891 a 1914. <https://doi.org/10.2307/1131600>.

- Gilliam, Walter S., Angela N. Maupin, Chin R. Reyes, Maria Accavitti y Frederick Shic. 2016. *Do Early Educators' Implicit Biases Regarding Sex and Race Relate to Behavior Expectations and Recommendations of Preschool Expulsions and Suspensions?* (resumen). New Haven, CT: Yale University Child Study Center.
- González-Meña, Janet. 2013. "Cultural Sensitivity in Caregiving Routines: The Essential Activities of Daily Living." En *A Guide to Culturally Sensitive Care*, 2ª edición, editado por Elita Amini Virmani y Peter L. Mangione. Sacramento, CA: Departamento de Educación de California.
- Grieshaber, Susan. 2008. "Interrupting Stereotypes: Teaching and the Education of Young Children". *Early Education and Development* 19, núm. 3: págs. 505 a 518. <https://doi.org/10.1080/10409280802068670>.
- Grining, Christine Li, C. Cybele Raver, Kina Champion, Latriese Sardin, Molly Metzger y Stephanie M. Jones. 2010. "Understanding and Improving Classroom Emotional Climate and Behavior Management in the 'Real World': The Role of Head Start Teachers' Psychosocial Stressors". *Early Education and Development* 21, núm. 1: págs. 65 a 94. <https://doi.org/10.1080/10409280902783509>.
- Hakanen, Jari J., Arnold B. Bakker y Wilmar B. Schaufeli. 2006. "Burnout and Work Engagement Among Teachers". *Journal of School Psychology* 43, núm. 6: págs. 495 a 513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>.
- Hammond, Zaretta. 2015. *Culturally Responsive Teaching and the Brain: Promoting Authentic Engagement and Rigor Among Culturally and Linguistically Diverse Students*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hazelbaker, Taylor, Christia Spears Brown, Lindsey Nenadal y Rashmita S. Mistry. 2022. "Fostering Anti-Racism in White Children and Youth: Development Within Contexts". *American Psychologist* 77, núm. 4: págs. 497 a 509. <https://doi.org/10.1037/amp0000948>.
- Hirschfeld, Lawrence A. 1996. *Race in the Making: Cognition, Culture, and the Child's Construction of Human Kinds*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Hirschfeld, Lawrence A. 2008. "Children's Developing Conceptions of Race". In *Handbook of Race, Racism, and the Developing Child*, editado por Stephen M. Quintana y Clark McKown, págs. 37 a 54. Hoboken, Nueva Jersey: Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118269930.ch3>.
- Howard, Lionel C., Jason C. Rose, Oscar A. Barbarin. 2013. "Raising African American Boys: An Exploration of Gender and Racial Socialization Practices". *American Journal of Orthopsychiatry* 83, núm. 2 a 3: págs. 218 a 230. <https://doi.org/10.1111/ajop.12031>.
- Howes, Carollee. 1999. "Attachment Relationships in the Context of Multiple Caregivers". En *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications*, editado por Jude Cassidy y Phillip R. Shaver, págs. 671 a 687. Nueva York, Nueva York: Guilford.
- Howes, Carollee. 2010. *Culture and Child Development in Early Childhood Programs: Practices for Quality Education and Care*. Early Childhood Education Series. Nueva York, Nueva York: Teachers College Press.
- Howes, Carollee. 2016. "Children and Child Care: A Theory of Relationships Within Cultural Communities". En *The Culture of Child Care: Attachment, Peers and Quality in Diverse Communities*, editado por Kay E. Sanders y Alison Wishard Guerra, págs. 3 a 24. Nueva York, NY: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190218089.003.0001>.

- Hughes, Diane. 2003. "Correlates of African American and Latino Parents' Messages to Children About Ethnicity and Race: A Comparative Study of Racial Socialization". *American Journal of Community Psychology* 31, núm. 1 a 2: págs. 15 a 33. <https://doi.org/10.1023/A:1023066418688>.
- Hughes, Diane, Jessica Harding, Erika Y. Niwa, Juan Del Toro y Niobe Way. 2017. "Racial Socialization and Racial Discrimination as Intra- and Intergroup Processes". En *The Wiley Handbook of Group Processes in Children and Adolescents*, editado por Adam Rutland, Drew Nesdale y Christia Spears Brown, págs. 241 a 268. Malden, Massachusetts: Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118773123.ch12>
- Ippen, Chandra Michiko Ghosh. 2009. "The Sociocultural Context of Infant Mental Health: Toward Contextually Congruent Interventions". En *Handbook of Infant Mental Health*, 3ª edición, editado por Charles H. Zeanah, Jr., págs. 104 a 119. Nueva York, Nueva York: Guilford.
- Iruka, Iheoma U., Stephanie M. Curenton, Tonia R. Durden y Kerry-Ann Escayg. 2020. *Don't Look Away: Embracing Anti-Bias Classrooms*. Lewisville, NC: Gryphon House.
- Iruka, Iheoma U., Stephanie M. Curenton, Jacqueline Sims, Keshia Harris y Nneka Ibekwe-Okafor. 2021. *Ethnic-Racial Identity Formation in the Early Years*. Durham, NC: Hunt Institute.
- Jagers, Robert J., Deborah Rivas-Drake y Brittney Williams. 2019. "Transformative Social and Emotional Learning (SEL): Toward SEL in Service of Educational Equity and Excellence". *Educational Psychologist* 54, núm. 3: págs. 162 a 184. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1623032>.
- Johnson, Deborah J., Elizabeth Jaeger, Suzanne M. Randolph, Ana Mari Cauce, Janie Ward y National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. 2003. "Studying the Effects of Early Child Care Experiences on the Development of Children of Color in the United States: Toward a More Inclusive Research Agenda". *Child Development* 74, núm. 5: págs. 1227 a 1244. <https://www.jstor.org/stable/3696175>.
- Johnston, Kadja y Charles F. Brinamen. 2012. "The Consultation Relationship—From Transactional to Transformative: Hypothesizing About the Nature of Change". *Infant Mental Health Journal* 33, núm. 3: págs. 226 a 233. <https://doi.org/10.1002/imhj.21332>.
- Kimura, A. M., M. Antón-Oldenburg y E. E. Pinderhughes. 2022. "Developing and Teaching an Anti-Bias Curriculum in a Public Elementary School: Leadership, K-1 Teachers', and Young Children's Experiences". *Journal of Research in Childhood Education* 36, núm. 2: págs. 183 a 202. <https://doi.org/10.1080/02568543.2021.1912222>.
- King, Martin Luther, Jr. 1967. *Where Do We Go from Here: Chaos or Community?* Boston, MA: Beacon.
- Kontos, Susan y Andrew J. Stremmel. 1988. "Caregivers' Perceptions of Working Conditions in a Child Care Environment". *Early Childhood Research Quarterly* 3, núm. 1: págs. 77 a 90. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(88\)90030-0](https://doi.org/10.1016/0885-2006(88)90030-0).
- Kontos, Susan y Amanda Wilcox-Herzog. 1997. "Teachers' Interactions with Children: Why Are They So Important? Research in Review". *Young Children* 52, núm. 2: págs. 4 a 12.

- Lewis, Marva L. y Chandra Ghosh Ippen. 2004. "Rainbows of Tears, Souls Full of Hope: Cultural Issues Related to Young Children and Trauma". En *Young Children and Trauma: Intervention and Treatment*, edited by Joy D. Osofsky, págs. 11 a 46. Nueva York, Nueva York: Guilford.
- Loyd, Aerika Brittian y Sarah E. Gaither. 2018. "Racial/Ethnic Socialization for White Youth: What We Know and Future Directions". *Journal of Applied Developmental Psychology* 59: págs. 54 a 64. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.05.004>.
- McAdams, Dan P. y Bradley D. Olson. 2010. "Personality Development: Continuity and Change Over the Life Course". *Annual Review of Psychology* 61: págs. 517 a 542. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100507>.
- McLoyd, Vonnie C. 1990. "The Impact of Economic Hardship on Black Families and Children: Psychological Distress Parenting and Socioemotional Development". *Child Development* 61, núm. 2: págs. 311 a 346. <https://doi.org/10.2307/1131096>.
- McWayne, Christine M., Fabienne Doucet y Susan M. Sheridan, editores. 2019. *Ethnocultural Diversity and the Home-to-School Link*. Cham, Switzerland: Springer.
- Meek, Shantel E. y Walter S. Gilliam. 2016. "Expulsion and Suspension in Early Education as Matters of Social Justice and Health Equity". *NAM Perspectives*. <https://doi.org/10.31478/201610e>.
- Njoroge, Wanjiku, Tami Benton, Marva L. Lewis y Njoroge M. Njoroge. 2009. "What Are Infants Learning About Race? A Look at a Sample of Infants from Multiple Racial Groups". *Infant Mental Health Journal* 30, núm. 5: págs. 549 a 567. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/imhj.20228>.
- Perry, Bruce D. y Oprah Winfrey. 2021. *What Happened to You?: Conversations on Trauma, Resilience, and Healing*. Nueva York, Nueva York: Flatiron Books.
- Pianta, Robert C., Bridget Hamre y Megan Stuhlman, editores. 2003. "Relationships Between Teachers and Children". En *Handbook of Psychology*, vol. 7, editado por William M. Reynolds y Gloria E. Miller. Nueva York, Nueva York: Wiley. <https://doi.org/10.1002/0471264385.weio710>.
- Raver, C. Cybele. 2004. "Childcare as a Work Support, a Child-Focused Intervention, and a Job". En *Work-Family Challenges for Low-Income Parents and Their Children*, editado por Ann C. Crouter y Alan Booth, págs. 179 a 190. Mahwah, Nueva Jersey: Routledge.
- Rivas-Drake, Deborah, Eleanor K. Seaton, Carol Markstrom, Stephen Quintana, Moin Syed, Richard M. Lee, Seth J. Schwartz, Adriana J. Umaña-Taylor, Sabine French, Tiffany Yip y Ethnic and Racial Identity in the 21st Century Study Group. 2014. "Ethnic and Racial Identity in Adolescence: Implications for Psychosocial, Academic, and Health Outcomes". *Child Development* 85, núm. 1: págs. 40 a 57. <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/cdev.12200>.
- Rogoff, Barbara. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Nueva York, Nueva York: Oxford University Press.
- Rudd, Tom. 2014. *Racial Disproportionality in School Discipline: Implicit Bias Is Heavily Implicated*. Kirwan Institute for the Study of Race and Ethnicity at the Ohio State University. <http://kirwaninstitute.osu.edu/wp-content/uploads/2014/02/racial-disproportionality-schools-02.pdf>.



- Sanders, Kay E. 2016. “But Mommy Doesn’t Do It Like That’: Considering Cultural Congruency Between Home and Child Care in the Development of African American Children”. En *The Culture of Child Care: Attachment, Peers and Quality in Diverse Communities*, editado por Kay E. Sanders y Alison Wishard Guerra. Nueva York, Nueva York: Oxford University Press.
- Sanders, Kay y Monica Molgaard. 2019. “Considering Race Within Early Childhood Education: A Misunderstood and Underexplored Element of Family–School Partnerships in Child Care”. En *Ethnocultural Diversity and the Home-to-School Link*, editado por Christine M. McWayne, Fabienne Doucet y Susan M. Sheridan, págs. 19 a 36. Cham, Switzerland: Springer. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-14957-4\\_2](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-14957-4_2).
- Sethi, Shiva, Christine Johnson-Staub y Katherine Gallagher Robbins. 2020. *An Anti-Racist Approach to Supporting Child Care Through COVID-19 and Beyond*. Washington, DC: The Center for Law and Social Policy. [https://www.clasp.org/wp-content/uploads/2022/01/2020-antiracistchildcare\\_o.pdf](https://www.clasp.org/wp-content/uploads/2022/01/2020-antiracistchildcare_o.pdf).
- Shivers, Eva Marie. 2006. “A Closer Look at Kith and Kin Care: Exploring Variability of Quality Within Family, Friend and Neighbor Care”. *Journal of Applied Developmental Psychology* 27: págs. 411 a 426. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0193397306000839?via%3Dihub>.
- Shivers, Eva Marie y Flora Faragó. 2016. “Where the Children Are: Exploring Quality, Community, and Support for Family, Friend, and Neighbor Child Care”. En *The Culture of Child Care: Attachment, Peers and Quality in Diverse Communities*, editado por Kay E. Sanders y Alison Wishard Guerra. Nueva York, Nueva York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190218089.003.0004>.
- Shivers, Eva Marie y Kay Sanders, with T’Pring R. Westbrook. 2011. “Measuring Culturally Responsive Early Care and Education”. En *Quality Measurement in Early Childhood Settings*, editado por Martha Zaslow, Ivelisse Martinez-Beck, Kathryn Tout y Tamara Halle. Baltimore, Maryland: Brookes.
- Shonkoff, Jack P. y Deborah A. Phillips, editores. 2000. *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington, DC: National Academies Press.
- Suizzo, Marie-Anne, Courtney Robinson y Erin Pahlke. 2008. “African American Mothers’ Socialization Beliefs and Goals with Young Children: Themes of History, Education, and Collective Independence”. *Journal of Family Issues* 29, núm. 3: págs. 287 a 316. <https://doi.org/10.1177/0192513X07308368>.
- Sun, Jingjing, Anisa N. Goforth, Lindsey M. Nichols, Amy Violante, Kelsey Christopher, Ronda Howlett, Debbie Hogenson y Niki Graham. 2022. “Building a Space to Dream: Supporting Indigenous Children’s Survivance Through Community-Engaged Social and Emotional Learning”. *Child Development* 93, núm. 3: págs. 699 a 716. <https://doi.org/10.1111/cdev.13786>.

- Tonyan, Holli A. 2017. "Opportunities to Practice What Is Locally Valued: An Ecocultural Perspective on Quality in Family Child Care Homes". *Early Education and Development* 28, núm. 6: págs. 727 a 744. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1303304>.
- Vandenbroeck, M., I. Seda-Santana, Z. Bekerman, J. Bennett, K. Davis, S. H. Koller, M. Moon, R. Swinnen y Z. Trikić. 2010. *Addressing Bias and Prejudices in the Early Years: Historical and Conceptual Backgrounds* (Una Working Paper 5). Belfast, Northern Ireland: Una.
- Waters, E. 1990. "The Attachment Q-Set". Manuscrito no publicado, State University of Nueva York at Stoney Brook.
- Weisner, Thomas S. 2016. "Relationships and Social Trust in Early Childhood Programs: The Importance of Context and Mixed Methods". In *The Culture of Child Care: Attachment, Peers and Quality in Diverse Communities*, editado por Kay E. Sanders y Alison Wishard Guerra. Nueva York, Nueva York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190218089.003.0006>.
- Wishard, Alison G., Eva Marie Shivers, Carollee Howes y Sharon Ritchie. 2003. "Child Care Program and Teacher Practices: Associations with Quality and Children's Experiences". *Early Childhood Research Quarterly* 18: págs. 65 a 103.

# Estableciendo relaciones cariñosas con niños de cero a tres años

J. Ronald Lally

**P**ara que los niños de cero a tres años prosperen en el cuidado en grupo, los cuidadores necesitan establecer relaciones sensibles y cariñosas con cada niño. Dichas relaciones son importantes para los niños de todas las edades, pero particularmente para los niños de cero a tres años. La sensibilidad y el cariño de un cuidador son determinantes en la manera en que cada niño en un programa de cuidado infantil actuará y se sentirá ante las personas que lo rodean. Si el cuidador es razonablemente sensible al mensaje del bebé, cuando el bebé lllore, acudirá; Si el bebé actúa con timidez, no obliga al bebé a establecer contacto. El cuidador puede dar una visión positiva a la perspectiva del niño ante la vida.

La conducta sensible de un cuidador tiene los siguientes efectos:

- El niño aprende a temprana edad que puede tener un efecto en el mundo exterior y puede lograr que las cosas sucedan.
- Al niño se le anima a enviar más mensajes, a seguir haciendo contacto. El niño utilizará y afinará sus habilidades de comunicación debido a que el niño aprende cómo funciona la comunicación.

- El niño fortalece su autoestima, aprendiendo que: “Soy alguien a quien se le presta atención: Soy digno”.
- Se fomentan los sentimientos de seguridad y de confianza en sí mismo y en el mundo.

Los cuidadores pueden aprender a responder más sensiblemente si adoptan el hábito de seguir el proceso de la respuesta sensible de tres pasos. Estos tres pasos se combinan en una “danza” natural que disfrutan tanto el niño como el cuidador.



## El proceso de la respuesta sensible

Los tres pasos del proceso de la respuesta sensible son: *Observar, preguntar y adaptar*.

### **Primer paso: Observar**

El cuidador debe tratar de ver el mundo de la manera en que lo ve un bebé en particular. El cuidador hace todo lo posible para entender cómo el bebé experimenta la vida.

El cuidador comienza sus interacciones con un bebé de cero a tres años con la simple observación del niño. Al observar primero y no apresurarse a hacerle las cosas al bebé, el cuidador puede evitar cometer el error de reaccionar antes de recibir el mensaje completo del niño. El cuidador mira con ambos ojos, escucha con ambos oídos y le da tiempo al niño a que transmita su mensaje. El cuidador está atento a los mensajes tanto verbales como no verbales.

El cuidador trata de adoptar el hábito de analizar constantemente las acciones del niño, prestando atención a todos los canales de comunicación que tengan a su disposición los bebés. El cuidador observa cómo los bebés enroscan los dedos de los pies, arquean la espalda, abren más los ojos, agitan los brazos y se quedan callados. Con niños mayores, el cuidador se fija en sus muchos señales y gestos. Por ejemplo, si los niños se jalan el cabello, se sientan separados

de otros niños o se acuestan acurrucados contra la pared, es probable que estén experimentando temor. Los adultos se sorprenderán de todo lo que pueden aprender observando.

En sus contactos cotidianos con los niños de cero a tres años, los cuidadores necesitan recordar que deben estar dispuestos a elegir el papel de una persona que aprende parte del tiempo. El cuidador solo puede elegir la respuesta correcta cuando aprende primero lo que el bebé o niño pequeño está pidiendo. Ser una persona que aprende significa pasar mucho tiempo observando, interpretando al niño, descifrando qué mensaje están transmitiendo: no sólo los sonidos y las palabras sino también las expresiones faciales, los gestos de sus manos y otros tipos de lenguaje corporal. A veces el aprender significa ponerse en el suelo con el niño y ver las cosas desde la perspectiva del niño.

Al observar al niño, los cuidadores ven cosas que requieren atención inmediata, como señales de malestar físico o hambre. Los cuidadores también llegarán a conocer al niño y averiguarán con el tiempo cuáles son los intereses y preferencias especiales del niño y cómo pueden fortalecer dichos intereses para establecer una relación cariñosa. Al estar dispuestos a prestar mucha atención, haciendo que este tipo de observación se vuelva parte de su estilo de cuidado, ellos también pueden descubrir las características del temperamento particulares del niño: qué tan activo o tímido parece ser, el grado de atención del que es capaz y qué tan adaptable es a cosas nuevas. Además, cuando los cuidadores prestan atención a los mensajes del niño, descubren rápidamente qué es lo que no funciona y pueden probar otra cosa.



## ***Segundo paso: Preguntar***

Después de observar durante un tiempo, los maestros y los cuidadores regresan a su papel de adulto y se preguntan cómo podrían organizar el ambiente, es decir: el ambiente emocional, intelectual y físico; el ambiente social, y su comportamiento personal, en la manera en la que más apoye al niño.

Cuando comienzan cada interacción con un niño, ellos admiten la posibilidad de que no sepan lo que al niño le guste o disguste ese día. Le preguntan al niño con sus movimientos y palabras. Magda Gerber, una de las capacitadoras más respetadas en el campo del cuidado infantil, creía que debía tomarse muy en serio este papel de hacer preguntas:

Yo llego al grado de preguntarle al bebé de dos semanas o más pequeño: “Te ves descontento. ¿Qué puedo hacer? No sé qué te entristece, pero quiero aprenderlo”. Yo creo que, al preguntar, uno invita al bebé a dar la respuesta y a convertirse en su interlocutor.

Los maestros deben preguntar: “¿Qué mensajes está transmitiendo el bebé? ¿Cuáles son los elementos emocionales del mensaje, los elementos intelectuales, los elementos físicos, etc.?”

Por ejemplo, los maestros ven que el niño realmente parece disfrutar al jugar con carritos de juguete. Los maestros conjeturan que una manera de interactuar o de relacionarse con el niño podría ser por medio del juego conjunto con carritos. Una manera de hacer la pregunta es introducir los carritos en la relación y ver qué sucede. Los maestros podrían también preguntar: “¿Qué mensaje estoy transmitiendo? ¿Qué estoy aportando a esta relación?”

A veces los maestros y los cuidadores no entienden el mensaje del niño debido a que sus propios sentimientos les estorban, provocando que interpreten incorrectamente o que simplemente no vean ni oigan lo que

realmente está sucediendo. Parte de esta sintonización con los mensajes emocionales de otra persona implica ser consciente de los sentimientos y estados emocionales propios. Mientras más claramente entiendan los cuidadores lo que está sucediendo a su interior, más probable será que interpreten y respondan adecuadamente las señales del niño.

Los cuidadores necesitan preguntarse a sí mismos acerca de dos tipos de sentimientos: aquellos del momento presente y aquellos del pasado. Los sentimientos del momento presente incluyen el nivel de energía y estado de ánimo del cuidador. ¿Se siente cansado, tenso, irritable o de buen humor el cuidador? Es importante prestar atención a los sentimientos propios para darse cuenta de que uno los transmite continuamente.

Los niños son tan sensibles a los adultos con quienes interactúan que ellos detectan con facilidad los sentimientos y el tono. Los sentimientos del pasado son más complicados porque provienen de las experiencias de la infancia propia. Con frecuencia, estos patrones emocionales siguen influyendo al cuidador adulto, aunque el cuidador no tenga conocimiento de este hecho. Si no se reconocen los sentimientos pasados, éstos pueden interferir con la habilidad del cuidador de interpretar con claridad los mensajes del niño e incluso pueden causar que el cuidador responda de manera inadecuada o dañina.

Volverse conscientes de cómo las experiencias emocionales del pasado afectan la conducta de uno en el presente es un proceso continuo que requiere práctica. El solo hecho de estar dispuesto a analizar los vínculos entre los sentimientos y sucesos del pasado y las experiencias presentes le permitirá al cuidador tener una nueva conciencia acerca de su trabajo. El siguiente ejemplo muestra lo que aprendió la cuidadora Carol acerca de sí misma cuando estuvo dispuesta a indagar acerca de los vínculos entre sus experiencias pasadas y presentes.



Carol comenzó a darse cuenta de que a ella le molestaba un niño que tenía la tendencia de quitarle los juguetes a niños más pequeños. Ella también se dio cuenta de cómo las acciones del niño la irritaban e incluso le hacían sentirse enojada. Ella no podía tolerar la manera en que actuaba el niño. Se dio cuenta de que sus interacciones con el niño la dejaban sintiéndose alterada, agotada y derrotada, y culpó al niño.

En lugar de dejar las cosas así, Carol interioriza reflexionando acerca de su propia infancia recordando como se sentía. Recordó cómo se sentía cuando su hermano mayor le quitaba los juguetes y los escondía, y como su hermano ignoraba sus protestas. Cuando ella pedía a su madre que interviniera, su madre casi siempre le decía

que lo resolviera ella. Carol experimentó nuevamente esos sentimientos de frustración y enojo que tuvo cuando tenía que lidiar con esa situación de niña.

A veces, es muy difícil desentrañar las intensas reacciones emocionales hacia un niño o hacia una conducta en particular de los niños. En dichas situaciones uno debe pedir ayuda de otro cuidador o de un supervisor. La perspectiva que podría tener otra persona acerca de la situación podría ayudar a iluminar los puntos ciegos o susceptibles que uno trae desde la infancia.

Cuando Carol tomó conciencia de que las respuestas emocionales del pasado le estaban afectando en su cuidado del niño, los sentimientos que tenía hacia el niño comenzaron a cambiar. Le pidió a otro cuidador que observara tanto a ella como al niño y que ofreciera sugerencias acerca de diferentes maneras en las que podría abordar la situación. Descubrió que le fue muy útil tener el punto de vista de otro cuidador. Se dio cuenta de que sus sentimientos actuales de enojo intenso limitaban su habilidad de proporcionar al niño opciones constructivas y que tenían más que ver con ella que con el niño. En lugar de sentirse agobiada y molesta ante la conducta provocadora del niño, Carol comenzó a enfocarse mucho más claramente en lo que estaba sucediendo en el presente con el niño y en encontrar estrategias de acción.

Volverse un cuidador sensible exige que uno aprenda acerca de uno mismo, así como de los niños a quienes uno cuida. Las reacciones emocionales de los maestros y de los cuidadores a diferentes niños y a ciertas conductas son una parte importante del cuidado. Los miembros del personal necesitan hacer una introspección y contemplar sus propios sentimientos. Conocer los puntos susceptibles y ciegos de uno mismo hace que el cuidador sea más eficaz.



### ***Tercer paso: Adaptar***

Mientras los cuidadores continúan observando y preguntando, interactúan con el niño. Conforme interactúan con el niño, obtienen información valiosa. Ellos pueden aprender que al niño no le gusta compartir, pero sí le gusta mostrar cosas a los demás y utilizar objetos para establecer un contacto más estrecho con los maestros. Los cuidadores podrían descubrir que el niño desea que lo dejen solo. Ellos pueden adaptar sus actos de acuerdo con lo que aprendan: alejarse, mostrar interés en lo que el niño les muestra o permitir que el niño se ponga en su regazo porque parece pedirlo.

La acción de un cuidador no tiene que estar en relación directa con el niño. El ambiente se puede modificar para hacerlo más interesante para el niño, por ejemplo: los maestros pueden poner más objetos sobre el suelo o pueden tratar de animar a los niños a que tengan contacto con sus compañeros. El objetivo de las acciones de los cuidadores, sin embargo, siempre debe estar relacionado con su interpretación acerca del niño. Ellos observan detenidamente cómo el niño responde a las condiciones dispuestas y a las medidas tomadas. Después, modifican las condiciones o acciones en función de lo que aprenden de las respuestas del niño. Ellos siguen aprendiendo y haciendo ajustes hasta que sientan que están proporcionando lo que el niño necesite.

El papel de adaptador es la parte más creativa de la relación de un maestro con los niños de cero a tres años. Los cuidadores necesitan analizar la reacción del niño al abrazo que le dieron, a la pregunta que se le hace al niño, a las actividades que emprende el niño, a la decisión de dejar al niño solo para ver cómo aborda las cosas, y deben adaptar sus actos posteriores con base en los mensajes que el niño transmita en respuesta a lo que se le haya proporcionado. Ellos

hacen preguntas: “¿Qué tan bien adiviné lo que el niño necesitaba?” “¿Cuál es el mensaje ahora?” “¿Cómo debo cambiar mi conducta, modificar el ambiente o cambiar mis opiniones acerca de este niño con base en lo que el niño me está diciendo y lo que necesita?” “¿Cómo debo cambiar las condiciones o mis actos para responder mejor a las necesidades de este niño?”

---

## **Adaptación y edad**

Una razón por la cual la adaptación continua por parte de los cuidadores es importante es que los bebés cambian muy rápidamente. Las maneras en que los cuidadores proporcionan cuidado cambiarán conforme el niño crezca de ser un bebé hasta volverse un bebé mayorcito. Los maestros pasarán más a un segundo plano conforme el niño se vuelva más capaz de satisfacer sus propias necesidades.

### ***La adaptación a las necesidades de los bebés tiernos***

El bebé muy tierno que aún no gatea generalmente necesita que el cuidador le proporcione cuidado de manera física, trayéndole cosas, como alimentos, un pañal limpio, objetos que pueda sujetar o chupar, o bien, acercándole a cosas que pueda ver y oír, a las personas, llevarlo a estar en el sol o junto a un par de niños pequeños. El bebé también necesita contacto constante y cariñoso con el cuidador: ver el rostro del cuidador, escuchar su voz tranquilizante, sentir el calor de su piel. El cariño constante puede ayudar al bebé a sentirse confiado de que hay alguien que responderá a sus necesidades. La manera precisa en que los cuidadores hagan eso para un bebé en particular depende de las cosas que aprendan acerca del niño al recurrir diariamente al proceso de la respuesta sensible.



### ***La adaptación a las necesidades de los bebés que se movilizan***

El bebé que gatea o aprende a caminar o el niño pequeño, debido a su movilidad, con frecuencia pueden ir en busca de lo que desea. El niño puede dirigirse al cuidador, ir por alimentos y evitar cosas que le desagradan. El pequeño bebé que se moviliza necesita un cuidador que proporcione oportunidades para experimentar y tomar riesgos en un ambiente que sea seguro, interesante y sano. En esta etapa del desarrollo, los cuidadores no llevan al niño a las cosas ni las cosas al niño con tanta frecuencia que cuando se trataba de un bebé más tierno. Más bien, ellos reorganizan o diseñan ambientes y posibilidades que permiten que sucedan cosas interesantes.

El papel del cuidador es organizar las cosas en el ambiente del bebé que se moviliza para que sea seguro y fácil explorar. De esa manera, un cuidador automáticamente transmite muchos mensajes que fortalecen la confianza en uno mismo. Es decir, cuando el ambiente está ordenado, tomando en cuenta al bebé que se moviliza, el mensaje del cuidador es: “Explora. Haz cosas que tú elijas porque confío en que estarás a salvo y harás descubrimientos interesantes”.

Las experiencias específicas y los tipos de ambientes que se proporcionan a niños particulares deben surgir de las observaciones cuidadosas que hagan los cuidadores conforme interactúan con los niños.

Para fomentar el desarrollo de un apego seguro con el cuidador, en esta edad es importante la disponibilidad emocional. Al niño con frecuencia le gusta que el cuidador sea una base segura, alguien que esté a su disposición pero que no sea intrusivo. A veces, los cuidadores pueden retener su presencia total de los niños, temerosos de estar completamente accesibles los agote o tal vez malcríe al niño. Esta retención es similar a cuando una mesera esquiva los ojos del cliente de una mesa para que no la llamen. Sin embargo, los cuidadores no pueden interpretar las señales de los bebés ni proporcionar un contacto adecuado y tranquilizante si no atienden al niño. Por lo tanto, los cuidadores deben ser generosos con su atención. A diferencia de una mesera inatenta, su constante contacto visual le dice al niño: “Aquí estoy si me necesitas”.

Emocionalmente es maravilloso y tranquilizante para el bebé que se moviliza levantar la vista y ver que el cuidador está allí si lo necesita. Cuando los ojos del cuidador hacen contacto con los del niño y se transmiten mensajes de amor y tranquilidad de un lado del salón al otro, el niño recibe el mensaje que busca. Los mensajes implícitos al niño de: “Aquí estoy si me necesitas” y “estoy orgulloso de cómo exploras”, ayudan a inculcar la confianza que el bebé pequeño generalmente necesita. Lo que el niño obtiene por medio de este tipo de interacción emocional es que puede confiar no solo en los materiales para su crecimiento (alimentos, un ambiente seguro e interesante, abrazos), sino también en la disposición del cuidador de dejar que el niño elija y explore por su cuenta: “Confío en tu capacidad”.

### ***La adaptación a las necesidades de los bebés mayorcitos***

El bebé mayorcito con buenas habilidades del lenguaje y de movimiento tiene la habilidad del pensamiento abstracto. Aquí es cuando vuelve a cambiar de enfoque el papel del cuidador. Para que funcione la relación, los cuidadores tienen que entender que, a esta edad, el niño no sólo aprende acerca de las muchas opciones que tiene a su disposición, sino que también está empezando a entender que la responsabilidad individual acompaña a las opciones. La noción de la individualidad se vuelve un aspecto central del desarrollo del bebé mayorcito. Habiendo dominado el caminar, trepar y combinar palabras, el bebé mayorcito comienza a desarrollar la fantasía en el pensamiento y el lenguaje, así como un sentido del pasado y del futuro. El niño en esta etapa del desarrollo podría ver a los demás como un obstáculo a conseguir lo que desea, pero también podría comenzar a ver el lado positivo de la cooperación.

El bebé mayorcito con frecuencia demuestra el desarrollo de su sentido de sí mismo al resistirse a los demás o decir que no. El infante se enorgullece de sus propias creaciones. El niño necesita una relación con un proveedor que fomente la curiosidad, los actos independientes y la creatividad del niño. Al mismo tiempo, el niño necesita ayuda con tacto para ver cómo la curiosidad, la creatividad y las acciones independientes del niño afectan a las personas con las que comparte el espacio, así como el ambiente y otros seres vivos. El cuidador se vuelve una especie de persona de confianza al dejar que el niño ponga a prueba con el cuidador su creciente sensación de lo que es aceptable o no. Con la persona de confianza indicada, la creatividad, la curiosidad y la independencia del niño seguirán floreciendo mientras el niño aprende a cooperar en las rutinas cotidianas, a cuidar los juguetes y a respetar los derechos de los demás.

### ***La evolución del cuidado sensible***

Mientras más se practiquen los pasos de la respuesta sensible (observar, preguntar, adaptar), más sensible se volverá el cuidador con el niño. El proceso de observar, preguntar y adaptar, es decir, la esencia de una relación sensible entre el cuidador y el bebé sucede cientos de veces al día. Cuando los cuidadores realmente sintonizan con los niños a quienes cuidan, el proceso se vuelve instintivo. Ellos se dan cuenta de que las acciones de observar, preguntar y adaptarse siempre están interconectadas en el intercambio diario de las relaciones entre cuidador y bebé. Una vez que los cuidadores entienden el proceso, combinan los tres pasos en un baile natural que disfrutan los dos.



---

## Recomendaciones para sintonizar

Los cuidadores deben ser atentamente respetuosos: Ellos observan sin interferir. Ellos dedican tiempo a mirar y escuchar en silencio, sin perturbar el espacio psicológico del niño, sin interrumpir ni entrometerse en la actividad del niño. Un cuidador debe:

1. Hacer preguntas. Preguntarle al niño por medio de palabras y actos qué es adecuado para el niño: “Me pregunto qué está motivando a Mei-ling”. “Me pregunto qué le interesa a José esta mañana”. El cuidador se pregunta: “¿Satisface las necesidades del niño lo que estoy haciendo?”
2. Prestar atención a sus propios sentimientos y analizar el papel que sus propios sentimientos juegan en la relación.
3. Tomar en cuenta las propias tendencias emocionales de uno: sus puntos susceptibles y ciegos.
4. Observar mientras actúa. Al emprender un acto, observar al hacerlo y, con pausa, dar al bebé tiempo para mostrar una respuesta a partir de la cual el cuidador pueda aprender algo.
5. Ver detrás de los actos. Un cuidador debe no sólo ver un acto o conducta, sino también debe ver la razón y la emoción detrás del acto. Un bebé mayorcito que escribe en la pared, por ejemplo, podría estar tan ensimismado poniendo a prueba su nueva habilidad para hacer líneas que el bebé podría actuar como si se le debe recompensar por hacer líneas en cualquier superficie.
6. Utilizar la información aprendida de los niños y el cuidado infantil, es decir, cómo los niños se desarrollan, cómo ser sensibles a las diferencias culturales, cómo organizar los ambientes, cómo utilizar los materiales, para ayudar en el proceso de adaptación.
7. Prestar atención especial a lo que ya se aprendió de las interacciones con cada niño bajo su cuidado.
8. Utilizar toda la información de manera artística para crear un intercambio singular con cada niño.



# El cerebro en desarrollo y su importancia para las relaciones, el temperamento, y la autorregulación para afrontar el estrés

Ross A. Thompson, Janet E. Thompson y Julia Luckenbill

**L**os cuidadores tienen varios lentes que, al igual que las lupas les permiten ver más claramente el desarrollo de los niños pequeños. Nuestras experiencias pasadas con bebés de cero a tres años enfoca nuestra atención en sus necesidades cambiantes. La guía de cuidadores más informados agudiza nuestra conciencia de cómo contribuir al crecimiento saludable. Para algunos, el ser un padre de familia profundiza las interacciones cotidianas con los niños pequeños.

En años recientes, otro punto de vista ha contribuido a nuestra comprensión del desarrollo temprano. Los estudios acerca del desarrollo cerebral han brindado nuevas perspectivas acerca del crecimiento temprano de la mente y la importancia de las influencias del cuidador (Thompson 2001). Hemos aprendido que conversar, jugar y responder sensiblemente a los niños de cero a tres años fortalecen las conexiones cerebrales que proporcionan la base del aprendizaje durante toda la vida. Los estudios acerca del desarrollo cerebral también proporcionan nuevos conocimientos acerca del crecimiento social y emocional. El “científico en la cuna” es revelado por la neurociencia del desarrollo como un interlocutor humano socialmente perspicaz y emocionalmente vivaz.

¿Qué contribuyen los estudios actuales acerca del desarrollo cerebral a nuestra comprensión de las relaciones sociales, el temperamento, la autorregulación y a cómo se afronta el estrés durante la infancia

temprana? El propósito de este capítulo es describir lo que hemos aprendido y lo que significa para los cuidadores de los niños de cero a tres años. Para ilustrar lo anterior, hemos incluido ejemplos de cuidadores y niños pequeños que destacan las estrategias interactivas que describimos.

## Las relaciones y la comprensión social

Uno de los descubrimientos más sorprendentes que han ofrecido los estudios acerca del desarrollo cerebral es que detrás del juego aparentemente casual de un niño pequeño se encuentra trabajando una mente potente (Bachleda y Thomson 2018). Esta mente se expande rápidamente durante los primeros años de vida conforme las neuronas se conectan, forman redes y dan forma a la estructura del cerebro. Por consiguiente, los bebés están aprendiendo los sonidos del lenguaje, causa y efecto, conceptos básicos e incluso el razonamiento numérico sencillo durante los primeros meses de vida (Gopnik, Meltzoff y Kuhl 2000).

La misma mente potente también contribuye a la comprensión social y emocional temprana (Meltzoff y Kuhl 2016). Por ejemplo, durante los primeros seis meses de vida, los bebés comienzan a:

- Experimentar y expresar la alegría, el interés, la tristeza, el enojo, el temor y otras emociones;



- Identificar diferencias entre las expresiones faciales de los adultos de tristeza, enojo y alegría y a entender el significado emocional de diferentes entonaciones vocales (como un tono cálido y melódico a diferencia de un tono áspero y de enojo);
- Identificarse con las expresiones emocionales de los demás, como responder con felicidad a las expresiones de alegría del cuidador o responder con angustia a las expresiones enojadas del adulto;
- Participar en juegos de cara a cara con sus cuidadores, que requieren el intercambio de señales sociales (como el contacto visual, sonreír y vocalizar) y responder a la conducta social de su compañero;
- Distinguir las características de las personas conocidas y desconocidas;
- Crear expectativas acerca de la conducta de las personas que ven con regularidad y asociar a estas personas con rutinas y experiencias conocidas.

Solíamos pensar en los niños pequeños como seres egocéntricos, pero eso ya no es el caso (Thompson 2000b). Desde muy temprana edad, ellos parecen estar conscientes de que lo que otra persona tiene en mente podría ser diferente de lo que ellos

están pensando y sintiendo y demuestran mucho interés en vincularse con otras mentes. Una manera en que lo hacen es por medio de la atención conjunta, en la cual los niños de un año le siguen la mirada a otra persona para ver lo que están mirando o señalan para conseguir que el adulto mire a lo que les interesa. En cada caso, el bebé parece entender que lo que uno está mirando está en su mente, por lo que establecer una atención conjunta es una manera de “compartir mentes”. La atención conjunta es importante no sólo para la interacción social sino también para el desarrollo del lenguaje y la comprensión social.

Para mediados del segundo año, los bebés mayorcitos comienzan a reconocerse a sí mismos en un espejo y a desarrollar una sensación más profunda de sí mismos, incluyendo los sentimientos de orgullo (cuando otros les felicitan por sus logros), de culpa y de vergüenza (cuando otros critican lo que han hecho). Su comprensión acerca de otras personas también está cambiando. Por ejemplo, los bebés mayorcitos entienden que las personas actúan de acuerdo con sus deseos y sentimientos y que los deseos de cada persona son diferentes. Un niño de 18 meses le da a un adulto brócoli en lugar de galletas de figura de pez [Goldfish] como bocadillo después de que el adulto ha demostrado claramente una preferencia por el brócoli, aunque el bebé mayorcito prefiera las galletas (Repacholi y Gopnik 1997). Los bebés mayorcitos de esta edad dudan si jugar con un juego atractivo después de ver a un adulto responder con enojo a otro adulto que jugó con el mismo juguete (Repacholi y otros 2014). Ellos están aprendiendo cómo responder a partir de sus observaciones de otras personas y de los sentimientos y deseos que ellos perciben.

Estos logros revelan que el niño pequeño está aprendiendo algo importante acerca de otras personas: *el estado interno de una persona, -es decir, los sentimientos, los deseos, las intenciones, los pensamientos*

y las creencias, -afecta la conducta de esa persona. Los niños pequeños a veces se sienten confundidos acerca de qué es lo que sienten, piensan y pretenden otras personas, pero ellos se empeñan en darle sentido a lo que está sucediendo en las mentes de otras personas, porque saben que es importante entender por qué ellos actúan como lo hacen. Cuando sean niños en edad preescolar, ampliarán esta comprensión conforme aprendan más acerca de la influencia de los pensamientos y creencias de una persona.

De esta manera, el cerebro que experimenta un rápido desarrollo, el cual es la base de los logros tempranos en el lenguaje, los conceptos y la resolución de problemas, también sienta las bases para los avances sorprendentes en la comprensión social y la respuesta emocional (Thompson 2016). Esta nueva óptica acerca del desarrollo temprano está causando que los científicos y los profesionales revalúen sus creencias anteriores acerca del desarrollo social y emocional (como el egocentrismo), así como que revalúen su comprensión acerca del crecimiento cognitivo temprano.

### ***Fomentando la comprensión social en los niños de cero a tres años***

Estos descubrimientos son importantes por la manera en que los cuidadores se comunican y establecen una conexión con los niños pequeños. Aunque sus actos posiblemente no lo demuestren, los niños de cero a tres años asimilan mucho más del mundo social de lo que con frecuencia esperamos. Ellos son sensibles a las emociones de los adultos y otros niños y con frecuencia buscan explicaciones de por qué otro niño está llorando o por qué un adulto parece estar molesto. Nuestras palabras pueden ayudarles a comenzar a entender las causas de los sentimientos de otras personas y, en algunos casos, las razones de sus propios sentimientos. Nuestras palabras también pueden ayudar a los niños pequeños a volverse más emocionalmente perspicaces. El decir: “A Kathia le dolió

cuando le pegaste” puede enfocar la atención del niño en una consecuencia de sus actos que podría haber pasado desapercibida.

Toby, de 18 meses, observa a otro niño. Su cuidador dice, con voz tranquila: “Toby, oyes llorar a Manuel. Él está triste porque se cayó. Su maestro lo está abrazando y ayudándole a sentirse mejor. Me pregunto si oírlo llorar también te hace sentir triste. ¿Quieres que te abrace?”

Nuestra sensibilidad a las señales del bebé contribuye a la comprensión social. Un bebé de 12 meses gruñe y trata de alcanzar un bocadillo, luego mira al cuidador para ver si le está mirando (estableciendo la atención conjunta) y si éste capta la idea. Cuando el adulto le acerca el bocadillo, el experimento del bebé se confirma: “¡Yo puedo hacerles cambiar de opinión!” El bebé sabe que sus deseos y objetivos pueden alterar las intenciones de otra persona, o sea, que el estado mental de una persona puede afectar el estado mental de otra persona. Cada acto de comprensión social sensible es, de cierta manera, un encuentro entre mentes. Para el bebé o niño pequeño, éstas son las bases de la comprensión social.



Ángelo (de 23 meses) estaba sentado en el área de bloques. Su cuidadora, Eva, se acercó caminando y exclamó: “Ángelo, ¡es hora de lavarse las manos!” Ella le extiende la mano y preguntó: “¿Carga Ángelo?” Eva amplió su pregunta: “¿Quieres que te cargue?” Ángelo asintió que sí. Eva se agachó, lo levantó hasta la cadera y lo cargó hasta el lavamanos.

Hablar con los niños pequeños acerca de sus experiencias internas también contribuye a la comprensión de sí mismos. Cuando un cuidador utiliza palabras para identificar los sentimientos de tristeza del niño pequeño y puede hablar acerca de por qué el niño se siente de esta manera (por ejemplo, mami acaba de irse a trabajar), esto ayuda a los niños pequeños a entender las conexiones entre sus experiencias internas y sus causas. Esto contribuye a la comprensión social.

¿Qué exige del cuidador esta sensibilidad? Requiere estar consciente de su mente [*Mind-mindedness*]. Este es el término que los investigadores utilizan para describir la sintonización del adulto con la vida mental de un bebé (Meins 2013). Estar mentalmente consciente de su mente es la diferencia entre un adulto que responde al llanto de un bebé simplemente para tratar de calmarlo y un

adulto que primero busca entender por qué el niño está molesto. Las acciones de un bebé están guiadas por los objetivos, intenciones, deseos, sentimientos y otros aspectos de su compleja vida interna. Nuestra conciencia de la mente al interactuar con un niño pequeño nos permite responder sensiblemente a las experiencias internas del niño. Al sintonizarnos con el mundo interno del niño también le ayudamos a comenzar a comprender los estados internos de otras personas.

María (de 14 meses) y Martín (de 11 meses) estaban sentados uno al lado del otro junto a una pila de perritos de plástico. María había reunido varios de ellos en su regazo y los estaba sosteniendo. Martín estiró la mano y le arrebató uno. Sara, la maestra, dijo: “María y Martín, parece que los dos quieren ese perro”. Ambos bebés continuaron jalando el juguete. Sara también sujeto el perro. “Puedo ver que ambos se ven bastante afligidos”, continuó Sara. Martín volvió a jalonear el perro y se le escapó de las manos a María. Él se lo acercó al rostro. María frunció el ceño. Sara dijo: “Ah, parece ser que ahora lo está sujetando Martín. María, te ves triste. Podemos esperar o encontrar otro”. María miró en su regazo y encontró otro. Ella lo levantó. “¡Encontraste más!” exclamó Sara. “¡Ahora cada uno de ustedes tiene un perro!”

### ***El apego***

Estos logros cerebrales en la comprensión social y emocional temprana son la base del establecimiento de relaciones de apego seguras. Conforme los bebés aprenden acerca de las características y sensibilidad de sus cuidadores, su seguridad emocional se organiza en torno a estas personas (National Scientific Council on the Developing Child 2004). En el hogar y en el programa de cuidado infantil, los niños pequeños recurren a figuras de





apego de confianza, particularmente en situaciones en las que están alarmados, inseguros o angustiados y requieran el apoyo emocional de estos adultos. Incluso durante los periodos de juego exuberante o de exploración tranquila, la disponibilidad de estos adultos proporciona una base segura para que los niños de cero a tres años se sientan confiados de que, si necesitan ayuda, su figura de apego estará a su disposición.

La respuesta sensible de un cuidador es el factor que más determina si el apego de un niño va a ser seguro o inseguro (Thompson 2013). La respuesta sensible incluye estar atento a las señales del niño y a seguir las pautas del niño en la interacción. También implica responder con prontitud y adecuadamente, especialmente cuando los niños pequeños necesitan apoyo emocional. La respuesta sensible implica una conexión emocional con el niño que permite al cuidador compartir momentos de alegría y angustia. Incorpora el termino mentalmente consciente mencionado anteriormente porque está en sintonía con los sentimientos internos, los deseos, las intenciones, los objetivos, que motivan el comportamiento del niño. Una relación de apego seguro en el hogar o en el programa de cuidado infantil es importante por varios motivos:

- La seguridad proporciona confianza a los niños de cero a tres años para que exploren el mundo y hagan descubrimientos para sí mismos dentro de la órbita protectora de la presencia del cuidador.
- La seguridad contribuye al desarrollo de habilidades sociales y de la comprensión social, las cuales permiten a los niños pequeños relacionarse mejor con los demás.
- La seguridad permite a los niños pequeños percibirse a sí mismos de manera más positiva, especialmente como seres amados y dignos de amor.



### ***El desarrollo de relaciones de apego seguras en el programa de cuidado infantil***

Los cuidadores de la familia responden sensiblemente en el hogar para fomentar las relaciones seguras con sus hijos de cero a tres años. Los cuidadores de un programa de cuidado infantil pueden reconocer y afirmar la importancia de estos apegos. Cuando los cuidadores hablan acerca de los cuidadores de la familia de un niño, ayudan a los padres durante las transiciones con un niño al principio al final del día y alientan a los niños a traer fotos de sus familias y objetos apreciados, para ayudarles durante el día, todas estas actividades proporcionan un vínculo entre las relaciones de apego en el hogar y las experiencias de los niños en el programa de cuidado infantil.

Cruz (de 18 meses) era nuevo en el al salón de infantes. Se acercó tambaleándose al tablero de fotos familiares. Sacó su foto y la miró. Su labio inferior comenzó a temblar.





Janae, su cuidadora, se le acercó caminando y se arrodilló a su lado. “Cruz, te ves muy triste. Veo que estás mirando a tu mamá y papá. Mamá regresará a la hora del círculo. Ella siempre regresa por ti”. Cruz extendió los brazos hacia Janae. “Te puedo dar un abrazo”, dijo ella, “y puedo cargarte y mantenerte seguro en la escuela”.

Los niños pequeños también establecen relaciones seguras con los adultos en el programa de cuidado infantil, las cuales son importantes para crear ambientes emocionales seguros y solidarios para ellos. Los cuidadores pueden ayudar a crear apegos seguros con los niños de cero a tres años cuando sintonizan con las experiencias internas de los niños a quienes cuidan y evitan distraerse con las “tareas” rutinarias de proporcionar cuidado. Como se describe en el capítulo de J. Ronald Lally, esto puede ocurrir a lo largo del proceso de la respuesta sensible de tres pasos:

- *Observar* la conducta del niño pequeño con atención empática a la experiencia del niño,
- *Preguntar* cómo podría uno actuar de manera que permita al niño alcanzar sus metas y

- *Adaptar* los actos propios de acuerdo con una interpretación sensible de la respuesta del niño a ellos.

Esta sensibilidad se vuelve más natural conforme los cuidadores se familiarizan más con los niños a quienes cuidan. Esto puede ser especialmente importante para el niño que lo ha elegido a usted como el adulto especial a quien acudirá en busca de consuelo o ayuda o para compartir la emoción de un descubrimiento. Es importante para los niños de cero a tres años tener un adulto especial con quien establecer una relación de cuidado principal de seguridad y apoyo. El niño pequeño organiza su experiencia emocional en el cuidado infantil en torno a su maestro, por lo que este apego seguro es lo más importante.

Elisa (de 14 meses) estaba de pie sobre las escaleras en el área para trepar. Tenía los labios fruncidos y sus ojos recorrieron el salón mientras buscaba a su cuidador, Corey. Cuando los dos establecieron contacto visual, Elisa se dio de golpecitos en el pecho y sonrió. Corey también sonrió y dijo: “Te veo, Elisa. ¡Subiste las escaleras!” Elisa bajó las escaleras, caminó hacia Corey y le dio un gran abrazo, sonriendo todo el tiempo. Luego regresó caminando a las escaleras y volvió a subirlas.

Además de la sensibilidad que los niños experimentan directamente de un cuidador, la seguridad de los niños en el programa de cuidado infantil también se basa en sus observaciones de la sensibilidad del cuidador hacia otros niños. Especialmente para los niños en grupos más grandes, esta sensibilidad de grupo puede ser tan importante como la sensibilidad dirigida al niño individualmente (Ahnert, Pinquart y Lamb 2006). Visto desde esta perspectiva, todos se benefician de un ambiente en el salón de clases en el cual los niños experimentan la seguridad debido a la sensibilidad de los adultos respecto a sus sentimientos, metas y necesidades.

## El temperamento

El establecimiento de las relaciones significa reconocer la individualidad de cada persona. Los bebés son singulares desde que nacen. Difieren en lo activos que son, con qué facilidad expresan sus emociones, con cuánta facilidad se adaptan a situaciones nuevas y de muchas otras maneras. Los estudios de investigación acerca del desarrollo cerebral temprano demuestran que estas variaciones amplias en el temperamento se basan en sistemas cerebrales que se desarrollan significativamente durante los primeros años de vida. Por consiguiente, el temperamento también se desarrolla en los niños de cero a tres años.

El capítulo titulado: “Percepción del temperamento como una ventana para entender cómo los niños pequeños se relacionan con el mundo a su alrededor” perfila las características del temperamento que los cuidadores pueden identificar en los niños pequeños a quienes cuidan. El capítulo identifica cinco disposiciones: nivel de actividad; reacción a lo inesperado; atención y regulación; enojo, irritabilidad y frustración, y entusiasmo, exuberancia y disposición alegre. Cada característica individual, así como los patrones de características tomadas en su conjunto, ayudan a describir la personalidad singular y emergente del niño.

De manera más general, el temperamento se puede describir en dos dimensiones (Rothbart 2004):

- *La reactividad* se refiere a las diferencias individuales en la susceptibilidad del niño a la estimulación: con qué facilidad el niño es motivado a actuar. Esto incluye las características del temperamento como el nivel de actividad; la reacción a lo inesperado; el enojo, la irritabilidad y la frustración; y el entusiasmo, la exuberancia y el estado de ánimo alegre.
- *La autorregulación* se refiere a las diferencias individuales en la regulación de estas tendencias reactivas e incluye las características del temperamento de atención y regulación.

Estas dos dimensiones del temperamento se asocian con sistemas cerebrales que rigen la reactividad y la autorregulación desde el nacimiento. Respecto a la reactividad, ciertos sistemas cerebrales y hormonales de las fases tempranas del desarrollo cerebral, relacionados con la actividad, la emoción y el estrés, permiten a los niños recién nacidos sumergirse en las actividades cotidianas y, a veces, volverse altamente estimulados. Por este motivo, es fácil ver diferencias individuales en la reactividad de los bebés muy pequeños. Respecto a la autorregulación, sin embargo, los sistemas cerebrales que permiten a los bebés regular su estimulación y tranquilizarse requieren más tiempo para madurar. Algunas características del temperamento surgen, por lo tanto, conforme estos sistemas cerebrales maduran con el tiempo. Un niño de cinco años muestra una mayor habilidad para autorregularse que un niño de dos años que, a su vez, es más capaz de autorregularse que un bebé recién nacido.

El temperamento también es afectado por la experiencia. Los niños pequeños que con frecuencia se encuentran en situaciones difíciles o estresantes, por ejemplo, pueden volverse más irritables y reactivos y menos capaces de autorregularse que otros niños. En contraste, un bebé que es altamente reactivo a los sucesos puede convertirse en un niño que es capaz de responder de manera equilibrada y autorregulada con el apoyo de cuidadores sensibles.



### ***La respuesta a la individualidad del temperamento en los programas de cuidado infantil***

Como en cualquier relación, es importante valorar la individualidad del compañero para tener una comprensión mutua. Este principio se aplica a los cuidadores que están estableciendo relaciones con los niños de cero a tres años. Puede resultar útil para los cuidadores considerar los temperamentos de los niños a quienes cuidan como diferencias individuales en cuanto a reactividad y autorregulación. *Observar* a los niños pequeños con estas diferencias en mente puede ayudar a los adultos a *preguntar* cómo responder a cada niño de manera que se *adapte* al perfil temperamental de cada niño.

- Un bebé mayorcito que normalmente es reactivo emocionalmente, por ejemplo, podría necesitar apoyo para expresar emociones fuertes de forma constructiva, como pedir ayuda de un adulto para resolver un problema en lugar de responder golpeando o mordiendo.
- Un bebé cuyas tendencias autorregulatorias incluyan el retraerse de las experiencias nuevas, quizás después de un periodo de observación e indecisión, se podría beneficiar de un cuidador que pueda proporcionar una introducción más gradual a las experiencias nuevas, como probar alimentos nuevos o jugar con compañeros desconocidos. Un adulto paciente también puede reconocer que un rechazo inicial no necesariamente predice la respuesta posterior de este niño pequeño.
- Un niño pequeño cuya baja reactividad incluye una preferencia por la escasa actividad podría encontrarse en riesgo de que otros niños lo dejen atrás, a menos que un cuidador pueda ayudar a este niño encontrar a otros niños con una preferencia semejante a participar en juegos tranquilos.
- Un niño pequeño cuya impulsividad refleje capacidades autorregulatorias



escasas se podría beneficiar de un cuidador que proporcione recordatorios de la necesidad de respetar las actividades y preferencias de otros niños. Sin embargo, como se describe en la siguiente sección, el adulto también debe reconocer las limitaciones en el autocontrol de los niños pequeños.

Los adultos pueden crear estilos de vida para sí mismos que reflejen sus personalidades y temperamentos. Ellos pueden elegir expediciones para escalar, inscribirse en grupos de lectura, meditación o clubes de baile con base en la consciencia que tengan de sus propias características y preferencias. Cuando los adultos son conscientes de sus propias cualidades del temperamento, esto puede ayudarles a entender cómo ellos tienden a responder a los temperamentos infantiles. Un cuidador que disfruta de la actividad vigorosa puede participar más fácilmente en juegos activos con niños que comparten dicha cualidad. Sin embargo, el adulto podría necesitar hacer esfuerzos especiales para disfrutar interacciones más tranquilas con otros niños con temperamentos más tranquilos y reservados.

Los niños de cero a tres años, sin embargo, no pueden crear estilos de vida que

reflejen sus propias personalidades y preferencias. Ellos necesitan cuidadores que diseñen ambientes que respeten las cualidades del temperamento particulares de los niños. Esto podría parecer como un imposible desafío, cuando un cuidador se encuentra con un grupo de varios niños con temperamentos particularmente diferentes. ¿Cómo puede un adulto individualizar la experiencia de cada niño? La consideración cuidadosa del ambiente físico y las rutinas cotidianas son una manera de hacerlo.

¿Proporciona el salón a los niños pequeños lugares tranquilos y blandos para jugar a solas, así como también espacios amplios para los juegos ruidosos y activos? ¿Permite el horario cotidiano periodos alternantes para las actividades tranquilas a solas (o en pareja) con periodos de actividad en grupo? Si es así, ¿proporciona oportunidades para niños de temperamentos diferentes?

Además, cuando los cuidadores monitorean sensiblemente el grupo de niños a quienes cuidan, ellos pueden cambiar las actividades planificadas para acomodarlas mejor al grupo (esto es un ejemplo de la sensibilidad de grupo). Si el período de grupo no está resultando interesante, podría ser el momento de pasar a otra actividad. Si los niños se están exaltando demasiado durante el juego en grupo, podría ser buena idea pasar a otra actividad antes de lo pensado. Cuando los cuidadores hacen esto, aumenta la probabilidad de que, independientemente del perfil temperamental, los niños de cero a tres años a quienes cuidan encontrarán un lugar constructivo en el grupo. El capítulo acerca del temperamento en este libro habla más acerca de estos aspectos de adaptarse al temperamento de los niños.

---

## La autorregulación

Una de las frustraciones más comunes de los padres y profesionales del cuidado infantil es el autocontrol limitado de los niños pequeños. Aunque muchos adultos reconocen que no se puede esperar mucha autorregulación de los niños de cero a tres años, el hecho de que dependan cada vez más en explicaciones, incentivos

y llamados a la autoimagen revela su esperanza de que los niños pequeños mejoren rápidamente la capacidad de controlar su propia conducta. A veces, esto produce expectativas inadecuadas. En casa, los padres podrían esperar que los niños pequeños compartan sus juguetes, dejen de llorar y cooperen cuando los adultos se lo piden. En los programas de cuidado infantil, la duración de las actividades de grupo en círculo puede llevar al límite la tolerancia de cualquier niño de dos años.

Los estudios de investigación acerca del desarrollo cerebral temprano confirman la sabiduría de limitar las expectativas sobre el autocontrol de los niños pequeños. Las áreas del cerebro que son más importantes para la autorregulación son las que tardan más en madurar (Thompson 2009). De hecho, estas áreas del cerebro, las cuales también se asocian con la planificación a largo plazo y el emprendimiento de actividades complejas, siguen desarrollándose hasta principios de la fase adulta. Los bebés tiernos y los bebés mayorcitos, por lo tanto, están dando sus primeros pasos en el lento crecimiento del autocontrol competente. Y los niños en edad preescolar no están mucho más avanzados. Sus habilidades para enfocar la atención durante un periodo prolongado, controlar sus impulsos y emociones y regular su conducta (como quedarse quietos) son muy limitadas. Debido a que sus cerebros tardan mucho en madurar, la autorregulación de los niños pequeños también tarda mucho en desarrollarse.

### *El fomento de la autorregulación y su desarrollo*

¿Qué significa esto para los cuidadores? Dos cosas:

Primero, los adultos deben ser cautelosos en cuanto a sus expectativas de la autorregulación de los niños pequeños. Ellos deben ser particularmente cuidadosos de distinguir sus esperanzas de que los niños pequeños y los niños en edad preescolar regulen sus sentimientos, impulsos y atención de una comprensión más realista de lo que los niños realmente pueden hacer.





El problema no es que los niños pequeños sean egocéntricos, sino más bien que ellos no tienen la flexibilidad cognitiva para inhibir espontáneamente la actividad que pretenden realizar (ya sea un berrinche o arrebatar el juguete de otro niño) en favor de una respuesta alternativa. Esto es un desafío no sólo para los niños de cero a tres años, sino también para niños mayores y algunos adolescentes, debido a que las áreas del cerebro que son necesarias para la inhibición maduran lentamente.

Además, los niños pequeños a veces tienen dificultades para recordar qué hacer o qué se espera de ellos en situaciones cotidianas. Las habilidades limitadas de la memoria pueden causar que les sea fácil olvidar por qué comenzaron a guardar los juguetes (en preparación de la hora de los bocadillos) y distraerse con facilidad con otra actividad (como jugar con juguetes diferentes). Las habilidades de la memoria son parte de la autorregulación y éstas requieren tiempo para madurar también. Los cuidadores deben ser pacientes y darse cuenta de que los niños pequeños no se están negando a cooperar deliberadamente ni se portan desafiantes intencionalmente.

Segundo, los cuidadores pueden hacer que sea más fácil para los niños pequeños regular su conducta, sentimientos, impulsos y deseos. El horario de actividades diarias y la organización del salón de clases marcan una gran diferencia en reducir las dificultades de la autorregulación a un nivel que los niños puedan sobrellevar. Para crear un ambiente de autorregulación tolerable, los cuidadores pueden utilizar el proceso de tres pasos de *observar* con empatía cómo los niños pequeños regulan las dificultades cotidianas; *preguntar* cómo pueden ayudar más a los niños a lograr sus metas; y luego *adaptar* el salón de clases y la conducta según corresponda. Los cuidadores pueden hacer lo siguiente:

- Diseñar una rutina diaria predecible para que los niños puedan prever y planificar qué sucederá a continuación y regular sus sentimientos y expectativas de la manera correspondiente.
- Crear un ambiente organizado y consistente en el salón de clases en el cual los niños pequeños encuentren suficientes juguetes y materiales cuando los necesiten, sepan dónde ir para realizar diferentes y dejen actividades que son demasiado excitantes, perturbadoras o poco interesantes.
- Dividir las actividades complejas en partes más pequeñas. Si es hora de hacer la transición de los juegos a la hora de los bocadillos, por ejemplo, los adultos pueden guiar a los niños pequeños a lo largo del proceso (como guardar los juguetes primero, luego lavarse las manos y, finalmente, sentándose a la mesa) en pasos separados.
- Proporcionar auxiliares de la memoria para recordar lo que debe hacerse a continuación, como un tablero en la pared con imágenes para identificar cada paso de las rutinas cotidianas, una canción para acompañar actividades de transición (como recoger las cosas) o mostrar fichas [tarjetas] con imágenes para representar la siguiente actividad.



- Crear un espacio tranquilo donde los niños pequeños puedan retirarse para tranquilizarse cuando sea necesario y ayudar a los niños a encontrar dicho espacio cuando lo necesiten.
- Prestar atención a las señales de que los niños se estén sobre estimulando, aburriendo o que compitan por atención y recursos limitados y ajustar las actividades de manera correspondiente. Los cuidadores también pueden proporcionar un equilibrio de periodos de actividad tranquila y activa durante las rutinas cotidianas.
- Utilizar palabras para comunicar su comprensión de lo que los niños sienten, desean o les cause dificultades y ayudarles a comunicar sus sentimientos a otros niños.
- Ofrecer instrucciones que se enfoquen en lo que los niños pequeños *deben* hacer en lugar de lo que *no deben* hacer (porque a los niños pequeños se les dificulta inhibir sus actividades). Al intervenir con un niño pequeño que realice una actividad prohibida (como subirse a la mesa para los bocadillos), reconozca lo que el niño desea hacer (por ejemplo, trepar) y ofrezca una alternativa (por ejemplo, ir al área para trepar del salón o al aire libre).
- En el área de bloques, Rasheed, Elena y Lucas disfrutaban construyendo estructuras juntos. Pero a veces, su juego termina en conflicto cuando los niños se pelean por quién coloca dos piezas para hacer un puente. Después de observarlos, la cuidadora Olivia logra encontrar algunas piezas de puente adicionales para que los tres niños puedan hacer puentes. En otra parte del salón, Logan y Riley disfrutaban

brincando desde las escaleras y cayendo sobre el colchón, pero a veces otro niño se les pone en el camino y sale lastimado. En lugar de pedir a los niños que tengan más cuidado, la cuidadora Maya mueve las escaleras y el colchón a un lugar más apartado y también coloca dos sillas para separar el colchón de otros niños.

También es importante reconocer que los niños pequeños difieren temperamentalmente en sus habilidades autorregulatorias. En cualquier grupo, hay algunos niños pequeños que tienen más autocontrol que otros. Es fácil para los cuidadores preguntarse por qué otros niños no pueden ser más como ellos. Sin embargo, ésta es la pregunta equivocada. La pregunta correcta es por qué estos niños son más capaces de autorregularse y la respuesta es que con frecuencia ellos tienen un nivel mayor de autorregulación temperamental. No es que otros niños tengan algo mal, sino que estos niños tienen una ventaja temperamental que otros no tienen.

Aunque los desafíos autorregulatorios perdurarán durante muchos años, el éxito de los niños en cuanto al autocontrol depende tanto de la maduración cerebral como de la sensibilidad del cuidador hacia los niños. Los cuidadores pueden proporcionar andamios a las experiencias cotidianas para hacer más tolerable la autorregulación, permitiendo que los niños se enorgullezcan de sus habilidades para lograr las metas.



---

## Afrontar el estrés

El estrés es parte de la vida, incluso para los niños pequeños. De hecho, no querríamos que sus vidas estuvieran libres de estrés, porque el estrés ayuda a los niños a aprender cómo sobrellevar las dificultades. Sin embargo, para que esto suceda, el estrés debe encontrarse dentro de límites tolerables y a los niños se les debe proporcionar apoyo para aprender a sobrellevarlo. Como usted ha visto en este capítulo, las relaciones solidarias proporcionan a los niños de cero a tres años la ayuda que más necesitan para lidiar con situaciones difíciles. Estas relaciones proporcionan a los niños una ayuda segura, predecible y protectora.

El estrés puede tener causas distintas. En los programas de cuidado infantil, los niños confrontan situaciones que les perturban o les asustan mientras juegan e interactúan con otros niños. En casa, los niños pequeños pueden vivir en condiciones cambiantes o inestables, con familias que padecen dificultades emocionales, un padre de familia que se encuentra estresado o deprimido o en una vivienda o vecindario con poca seguridad. Estas experiencias son experimentadas profundamente por un bebé o niño pequeño y algunos niños pueden ser más predispuestos temperamentamente al estrés que otros. En estas situaciones, los niños llegan con frecuencia al programa de cuidado infantil con señales del estrés que están experimentando. Ellos pueden ser más irritables, reaccionar exageradamente o ser retraídos, ser más predispuestos a frustrarse y a sentirse más tristes de lo normal y mostrar una menor autorregulación que otros niños. Esto requiere de un cuidador sensible que detecte estos cambios en la conducta de los niños y entienda que son provocados por el estrés y no porque el niño simplemente sea difícil o no quiera cooperar. A veces los problemas emocionales de un bebé o niño pequeño en el programa de cuidado infantil son las primeras señales de que un niño o una familia enfrentan dificultades.

Éstas reacciones de estrés ocurren debido a que el cerebro es capaz de responder al estrés desde el nacimiento (Thompson 2014). Las áreas del cerebro y sistemas hormonales se combinan para hacer que los niños pequeños estresados sean más emocionalmente reactivos y ansiosos (al igual que los adultos estresados). Cuando el estrés es temporal, estas respuestas pueden ayudar a lidiar con un suceso estresante (como el confrontar a un acosador) y luego disminuyen. Sin embargo, cuando el estrés dura periodos prolongados, puede provocar que estos sistemas cerebrales sean más sensibles a las amenazas o el peligro y por tanto sean más reactivos. Con el tiempo, el estrés crónico puede socavar la salud física y mental del niño (National Scientific Council on the Developing Child 2005).

Es por eso que es importante para un niño pequeño poder depender del cuidado sensible de un adulto especial en el programa de cuidado infantil. Un apego seguro con este cuidador ayuda a disminuir la respuesta de estrés y proteger al cerebro en desarrollo de las influencias posiblemente peligrosas del estrés prolongado. Además, los cuidadores pueden expresar con palabras las experiencias y sentimientos del niño, ayudar al niño a tener una experiencia positiva en el salón de clases que fomente la confianza en sí mismo y su capacidad de sobrellevar situaciones, además de estar atentos a otros factores de estrés del niño que se puedan evitar. Con el tiempo, y con la ayuda del adulto, se puede ayudar al niño a regular estas situaciones estresantes de manera constructiva.

---

## Conclusión

Los estudios de investigación acerca del desarrollo cerebral temprano han agudizado la conciencia de que las relaciones, el temperamento, la autorregulación y las maneras de lidiar con el estrés de un niño pequeño se basan en el desarrollo del cerebro. El rápido crecimiento del cerebro del niño pequeño significa que los niños de cero a tres años son más conscientes socialmente y más sensibles emocionalmente de lo que se cree comúnmente. Además, los cuidadores tienen oportunidades de contribuir a la comprensión que tienen los niños pequeños del mundo social y al desarrollo de los apegos emocionales que les ayudan a regular las experiencias estresantes que inevitablemente sucederán. Sin embargo, las áreas del cerebro relacionadas con la autorregulación maduran más lentamente, por tanto, los cuidadores deben evitar esperar demasiado de la capacidad de los niños pequeños de regular su atención, sus sentimientos y sus impulsos. Los estudios de investigación acerca del desarrollo cerebral también son pertinentes a la comprensión de las características reactivas y autorregulatorias del temperamento en desarrollo de un niño y a la manera en que los niños responden a las experiencias estresantes y se les ayuda a lidiar con ellas.

Hay muchas implicaciones prácticas de este conocimiento en cuanto a la manera en que los cuidadores interactúan con los niños de cero a tres años a quienes cuidan (vea también Departamento de Educación de California 2010). Es sorprendente que cuando los cuidadores utilizan sus conocimientos sobre las relaciones, el temperamento, la autorregulación y cómo afrontar el estrés al diseñar ambientes de cuidado y experiencias para los niños de cero a tres años, como se describe arriba, ellos crean experiencias que también fomentan el desarrollo del cerebro. Los cerebros de los niños necesitan:

- Relaciones cariñosas que les proporcionan la seguridad necesaria para aprender y ayudarles a disminuir los efectos del estrés,
- El apoyo de una rutina cotidiana predecible y un ambiente organizado para dar apoyo a las regiones cerebrales inmaduras que controlan la autorregulación y
- Un cuidado sensible para que las cualidades del temperamento puedan desenvolverse de manera sana y constructiva.

Un ambiente de aprendizaje temprano de buena calidad para los niños de cero a tres años es muy distinto de un ambiente de aprendizaje de buena calidad para los niños mayores (Thompson 2008a). Una de las razones es el desarrollo del cerebro, debido a que, durante los primeros años de vida, el cerebro en desarrollo necesita especialmente ambientes de aprendizaje complejos caracterizados por relaciones cariñosas, muchas interacciones sociales, un lenguaje abundante, opciones de actividades basadas en la curiosidad y el descubrimiento y estímulos para el aprendizaje activo. Cuando los cuidadores utilizan las prácticas recomendadas en los programas de cuidado y aprendizaje temprano, ellos favorecen el desarrollo del cerebro de los niños pequeños.

Debido a que los cerebros de los niños en desarrollo son formados por sus experiencias, los cuidadores crean ambientes y experiencias que fomentan el desarrollo de las mentes, los corazones y los cerebros de los niños.

## Citas bibliográficas

Ahnert, Lieselotte, Martin Pinquart y Michael E. Lamb. 2006. "Security of Children's Relationships with Nonparental Care Providers:

A Meta-Analysis". *Child Development* 77, núm. 3: págs. 664 a 679. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00896.x>.

Bachleda, Amelia R. y Ross A. Thompson. 2018. "How Babies Think". *Zero to Three Journal* 38, núm. 3: págs. 4 a 10. <https://ilabs.uw.edu/sites/default/files/Bachleda%20&%20Thompson%202018.pdf>.

Departamento de Educación de California. 2010. *California Preschool Curriculum Framework*. Vol. 1. Sacramento, CA: Departamento de Educación de California. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/documents/psframeworkkvoli.pdf>.

Gopnik, Alison, Andrew N. Meltzoff y Patricia K. Kuhl. 2000. *The Scientist in the Crib: What Early Learning Tells Us About the Mind*. Nueva York, NY: HarperCollins.

Meins, Elizabeth. 2013. "Sensitive Attunement to Infants' Internal States: Operationalizing the Construct of Mind-Mindedness". *Attachment & Human Development* 15, núm. págs. 5 a 6: 524 a 544. <https://doi.org/10.1080/14616734.2013.830388>.

Meltzoff, Andrew N. y Patricia K. Kuhl. 2016. "Exploring the Infant Social Brain: What's Going on in There?". *Zero to Three Journal* 36, núm. 3: págs. 2 a 9. [https://ilabs.uw.edu/sites/default/files/16Meltzoff\\_Kuhl\\_Social%20Brain\\_ZTT.pdf](https://ilabs.uw.edu/sites/default/files/16Meltzoff_Kuhl_Social%20Brain_ZTT.pdf).

National Scientific Council on the Developing Child. 2004. *Young Children Develop in an Environment of Relationships: Working Paper No. 1*. <https://developingchild.harvard.edu/resources/wp1/>.

National Scientific Council on the Developing Child. 2005. *Excessive Stress Disrupts the Architecture of the Developing Brain: Working Paper No. 3*. <http://developingchild.harvard.edu/resources/wp3/>.

Repacholi, Betty M. y Alison Gopnik. 1997. "Early Reasoning About Desires: Evidence from 14- and 18-Month-Olds". *Developmental Psychology* 33, núm. 1: págs. 12 a 21. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.1.12>.

Repacholi, Betty M., Andrew N. Meltzoff, Hillary Rowe y Tamara Spiwak Toub. 2014. "Infant, Control Thyself: Infants' Integration of Multiple Social Cues to Regulate Their Imitative Behavior". *Cognitive Development* 32: págs. 46 a 57. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5036936/>.

Rothbart, Mary K. 2004. "Temperament and the Pursuit of an Integrated Developmental Psychology". *Merrill-Palmer Quarterly* 50, núm. 4: págs. 492 a 505. <https://doi.org/10.1353/mpq.2004.0035>.

Thompson, Ross A. 2001. "Development in the First Years of Life". *The Future of Children* 11, núm. 1: págs. 20 a 33. [https://www.researchgate.net/publication/11643659\\_Development\\_in\\_the\\_First\\_Years\\_of\\_Life](https://www.researchgate.net/publication/11643659_Development_in_the_First_Years_of_Life).

Thompson, Ross A. 2008a. "Connecting Neurons, Concepts, and People: Brain Development and Its Implications". *National Institute for Early Education Research Preschool Policy Brief* 17. <https://nieer.org/wp-content/uploads/2016/08/17.pdf>.

Thompson, Ross A. 2008b. "The Psychologist in the Baby". *Zero to Three Journal* 28, núm. 5: págs. 4 a 11. <https://sedlpubs.faculty.ucdavis.edu/wp-content/uploads/sites/192/2015/03/Thompson.pdf>.

Thompson, Ross A. 2009. "Doing What Doesn't Come Naturally: The Development of Self-Regulation". *Zero to Three Journal* 30, núm. 2: págs. 33 a 39.

Thompson, Ross A. 2013. "Attachment Theory and Research: Précis and Prospect". En *Oxford Handbook of Developmental Psychology*, Vol. 2, editado por Philip David Zelazo, págs. 191 a 216. <https://doi.org/10.1093/oxfordhob/9780199958474.013.0009>.

Thompson, Ross A. 2014. "Stress and Child Development". *The Future of Children* 24, núm. 1: págs. 41 a 59. <https://doi.org/10.1353/foc.2014.0004>.

Thompson, Ross A. 2016. "What More Has Been Learned? The Science of Early Childhood Development 15 Years After *Neurons to Neighborhoods*". *Zero to Three Journal* 36, núm. 3: págs. 18 a 24. <https://www.zerotothree.org/resources/1477-ross-thompson-journal-author-spotlight>.



# Considerando el temperamento como una ventana para entender cómo los niños pequeños se relacionan con el mundo a su alrededor

Elita Amini Virmani, Emily Newton y Peter L. Mangione

**T**odos tenemos nuestras propias tendencias del temperamento basadas en combinaciones singulares de nuestra genética, biología y experiencias en un contexto cultural. En la década de 1950, Thomas, Chess, Birch, Hertzog y Korn (1963) comenzaron el Estudio longitudinal de Nueva York sobre el temperamento de los bebés. Este estudio clínico analizó las conductas y características de individuos a lo largo de varias décadas. Thomas y sus colegas descubrieron que, desde la infancia hasta la niñez temprana, los niños tendían a tener un patrón estable de características a quienes ellos nombraron “características del temperamento”. Estas características incluyeron nivel de actividad, ritmos biológicos, acercamiento/retiro, adaptabilidad, calidad del estado de ánimo, intensidad de las reacciones, umbral de sensibilidad, distracción y nivel de persistencia/lapso de atención. Aproximadamente el 65% de los niños en el estudio de Thomas y Chase encajaban en el patrón de una de estas tres categorías con base en la manera en que estas características se agrupaban: flexible, difícil o cauteloso. Cuando PITC diseñó por primera vez recursos y capacitaciones acerca del temperamento, Stella Chess escribió un capítulo para la primera edición de esta guía y presentó una sesión acerca del temperamento en el primer instituto para capacitadores de PITC en 1990. El trabajo de Thomas y Chess sentó las bases para

ayudar a los padres, los proveedores y los investigadores a entender la importancia del temperamento y se convirtió en la fuente principal del enfoque de PITC al temperamento.

Durante los últimos 30 años, varios investigadores distintos han seguido los pasos de los estudios efectuados originalmente por Thomas y Chess acerca del temperamento. Los investigadores han utilizado diversos métodos de recolección de datos, incluyendo cuestionarios estructurados, observaciones directas y mediciones fisiológicas de variables como las respuestas al estrés y la actividad cerebral. Estos estudios han demostrado que el temperamento es mucho más complejo de lo que se pensaba en un principio. Por ejemplo, algunas de las nueve dimensiones originalmente identificadas por Thomas y Chess no se distinguen una de otra (por ejemplo, acercamiento/retiro y adaptabilidad se relacionan estrechamente). Además, los tres tipos generales de temperamento: fácil, de adaptación lenta y difícil (o lo que se llama en el video de PITC temperamento flexible, difícil o cauteloso), no son tan comunes ni tan estables durante el desarrollo como se pensaba anteriormente. Los investigadores que han utilizado técnicas de medición más novedosas no han podido reproducir con constancia las combinaciones de características del temperamento detectadas

en los estudios clínicos originales. Igual de digno de mención, la investigación en los campos de la genética y neurociencia han revelado que el temperamento moldea y es moldeado, por la interacción dinámica entre la genética y las influencias ambientales.

El objetivo de este capítulo es proporcionar una comprensión actualizada del temperamento y su aplicación práctica con base en los fundamentos establecidos por Thomas y Chess y por los muchos investigadores que han seguido sus pasos como Rothbart y Derryberry; Kagan, Buss, y Plomin; y Goldsmith y Campos (Potmesilova y Potmesil 2021). Esta perspectiva actualizada acerca del temperamento equilibra una comprensión de la genética y el ambiente, toma en cuenta la estabilidad y variabilidad del temperamento y respeta las perspectivas de las familias y de los programas de cuidado y educación temprana, además de basarse en un conjunto de estudios diversos y una comprensión profunda de la práctica profesional. En este capítulo, describiremos primero nuestro concepto actualizado del temperamento, disiparemos algunos mitos acerca del temperamento y consideraremos cómo nuestros lentes culturales influyen en nuestra percepción de las diferentes tendencias del temperamento. Segundo, identificaremos y describiremos cinco tendencias del temperamento y proporcionaremos estrategias para apoyar a los niños que difieren en cuanto a la manera en que sus respuestas elevadas o bajas reflejan cada una de las tendencias. Tercero, ofreceremos un enfoque actualizado del concepto de un buen acoplamiento. Por último, vincularemos las seis pautas esenciales de PITC (cuidado principal, grupos pequeños, continuidad del cuidado, cuidado individualizado, cuidado culturalmente sensible y cuidado inclusivo) para dar apoyo a los niños con diferentes tendencias del temperamento.

---

## ¿Cómo definimos el temperamento ahora?

El temperamento se refiere a las maneras fisiológicas, emocionales de la conducta en que los infantes y los niños pequeños se relacionan con sus experiencias en el mundo (McClowry, Rodríguez, and Koslowitz 2008). Esto incluye una combinación de tendencias que constituyen la manera natural en la que un individuo se relaciona con las personas, las cosas y los sucesos. Aunque las tendencias del temperamento se encuentran presentes al nacer, no son fijas. Las tendencias del temperamento son influidas por la interacción compleja entre los genes y la biología y se desarrollan en el contexto de las experiencias de cada persona y dentro de un contexto cultural específico. Algunas de las maneras en que los bebés y los niños pequeños responden o reaccionan al mundo y a las personas que lo habitan pueden ser más sutiles que otras. Por ejemplo, en tanto que un bebé podría llorar fuertemente para expresar su angustia en reacción a una persona inesperada o desconocida, otro podría quedarse muy



quieto y callado. Ambos podrían tener una respuesta fisiológica al estrés que se expresa de manera distinta. Aunque los cuidadores de los niños pequeños podrían no siempre darse cuenta exactamente de cómo se siente un niño, cuando cultivamos la comprensión de que las tendencias del temperamento de cada niño afectan la manera en que perciben y experimentan el mundo, creamos la posibilidad de entender a cada niño con mayor profundidad. El temperamento se vuelve una ventana al cuidado de los niños pequeños que permite a los cuidadores sintonizar con las experiencias internas de los niños a quienes cuidan.

Una definición actual del temperamento que ha influido nuestro enfoque actualizado de PITC sobre este tema es “las disposiciones básicas que emergen temprano en los dominios de actividad, afectividad (emoción), atención y autorregulación, y estas disposiciones son el producto de interacciones complejas entre factores genéticos, biológicos y ambientales a lo largo del tiempo” (Shiner et al 2012). Esta definición propone que tanto los factores genéticos como ambientales

influyen el temperamento a partir de la infancia temprana. Un temperamento es el resultado de factores biológicos, genéticos y ambientales que actúan en conjunto y se influyen uno al otro a lo largo del desarrollo. Esta definición también implica que, a lo largo del tiempo, las tendencias del temperamento tienden a volverse más estables. Aunque el temperamento no siempre es estable durante la infancia temprana, tiende a volverse más estable durante la edad preescolar y etapas posteriores de la infancia y en la madurez. Esta definición también nos ofrece información acerca de los tipos de conductas o características que constituyen el temperamento: nivel de actividad; afectividad, es decir, las emociones; atención; y autorregulación. Si comparamos estas categorías con aquellas identificadas por Thomas y Chess, podemos ver que la mayoría de las nueve características que identificaron encajan en una de estas cuatro categorías. La figura 1 mostrada abajo ilustra las conexiones entre las características del temperamento de Thomas y Chess y las tendencias del temperamento de PITC.

**Figura 1. Características del temperamento de Thomas y Chess y su correspondencia con las tendencias del temperamento de PITC**

| Características del temperamento de Thomas y Chess | Las tendencias del Temperamento de PITC |
|--|---|
| Nivel de actividad                                 | Nivel de actividad                      |
| Ritmos biológicos                                  | Atención y regulación                   |
| Distractibilidad                                   |   |
| Persistencia/lapso de atención                     |   |
| Adaptabilidad                                      |   |
| Acercamiento/retiro                                | Reacción a lo inesperado                |
| Calidad del estado de ánimo                        | Enojo, irritabilidad, frustración       |
|  | Exuberancia, entusiasmo, alegría        |
| Intensidad de las reacciones                       | Intensidad                              |
|  | Duración                                |
| Sensibilidad al umbral                             | Umbral                                  |

Como cuidadores de niños pequeños, podríamos darnos cuenta de las tendencias del temperamento de los extremos. Por ejemplo, algunos niños siempre se encuentran en movimiento en tanto que otros se mueven a un ritmo menor. Algunos se concentran en la tarea pendiente durante periodos prolongados, en tanto que otros desvían su atención con rapidez de una actividad a otra. Y otros más podrían sobresaltarse con facilidad en respuesta a una persona inesperada en su ambiente, en tanto que otros casi no se fijan en ella (Saudino 2005). La manera en que los adultos responden a las diferencias individuales que observan en grupos de cuidado infantil afecta el sentido de sí mismo que desarrolla cada niño y su habilidad para regular sus tendencias del temperamento. Los maestros de cuidado infantil se vuelven adeptos para entender las tendencias del temperamento, son capaces de valorar con mayor claridad la perspectiva del niño y son más capaces de responder a las necesidades de éste.

---

## Disipando los mitos acerca del temperamento

Muchas ideas en nuestros conocimientos colectivos acerca del temperamento que provienen de lo que hemos aprendido en capacitaciones, talleres o clases o de colegas, no siempre reflejan los estudios más recientes. En esta sección, destacaremos tres mitos acerca del temperamento y qué nos dice el pensamiento actual acerca de ellos.

### ***Primer mito: El temperamento es solo genética y biología***

En alguna ocasión es posible que haya leído o escuchado que el temperamento es genético o biológico, lo cual implica que el temperamento es algo con lo que los niños nacen y que nunca cambiará. Sin embargo, si tomamos una perspectiva más matizada de los genes y la biología, lograremos entender que ambos pueden jugar un papel importante en su impacto e influencia dinámica sobre el temperamento.

Como afirma Saudino: “Los genes son dinámicos por naturaleza, cambian en cuanto a cantidad y calidad en sus efectos a lo largo del tiempo y, por lo tanto, pueden ser la causa del cambio, así como también de la continuidad en el desarrollo de la conducta” (Saudino 2005, 218). **Por ello, aunque el temperamento es influido por los genes y la biología, ahora sabemos también que las experiencias tempranas de los niños juegan un papel importante en dar forma a las maneras en que los genes y la biología afectan las tendencias del temperamento** o las maneras en que los niños (de hecho, todos nosotros) se relacionan y responden al mundo a su alrededor.

Además, ahora sabemos que las diferencias individuales basadas en la constitución, -es decir, las diferencias con las cuales nacen los bebés tiernos, -son afectadas por el ambiente tanto antes como después del nacimiento. Algunos de los muchos factores que pueden afectar el ambiente prenatal del bebé incluyen las hormonas, la nutrición, la calidad del aire y los contaminantes y el estrés materno, así como el consumo de alcohol, drogas y medicamentos. Por ejemplo, una serie de estudios (vea Korja y otros 2017 para consultar una revisión sistemática de la bibliografía) demuestran que niveles extraordinariamente elevados de estrés materno y de exposición prenatal al cortisol (una hormona que aumenta con las experiencias de estrés) se relacionan con la afectividad y capacidad regulatoria de los bebés. Estas investigaciones arrojan conocimientos importantes acerca de las maneras en que las experiencias tempranas afectan el temperamento de los bebés y, en particular, cómo el estrés materno impacta las dimensiones del temperamento de enojo, irritabilidad y frustración, así como atención y regulación en la infancia temprana. Las experiencias tempranas afectan las tendencias del temperamento que vemos en los niños a quienes cuidamos.



***Segundo mito: El temperamento es estable a lo largo de la infancia.***

Ahora sabemos que algunas tendencias del temperamento son menos estables de lo que se pensaba anteriormente.

La correspondencia entre el temperamento y el ambiente es dinámica en términos del desarrollo y esta dinámica probablemente influye en la estabilidad de los atributos del temperamento a lo largo del tiempo (Thompson, Winer y Goodvin 2010).

Hay que recordar que el temperamento se ve influido por factores genéticos, biológicos y ambientales a lo largo del tiempo y que cada uno de estos factores es variable, incluso las maneras en que estos genes se expresan en diferentes edades. **Esta variabilidad significa que el temperamento también puede cambiar en respuesta a la interacción entre los factores genéticos, biológicos y ambientales.**

Los estudios de investigación demuestran que los extremos en cualquier dimensión temperamental tienden a observarse con mayor facilidad. Por ejemplo, dado que no siempre nos fijamos en cómo los niños reaccionan a lo inesperado si sus reacciones

son bastante moderadas, es posible que no valoremos qué tan estables pueden ser estas tendencias del temperamento. No obstante, sin duda nos fijamos en las reacciones muy intensas de un niño ante las cosas nuevas. De hecho, tendemos a enfocarnos en los extremos del temperamento, lo cual puede hacer que parezcan más estables, en lugar de fijarnos en las variaciones más sutiles de los niños.

***Tercer mito: Algunas tendencias del temperamento son factores de riesgo.***

De hecho, el papel que juega el temperamento en lo que se refiere al riesgo del desarrollo es mucho más matizado que la posibilidad de que algunas tendencias del temperamento sean factores de riesgo. Uno de los temas más fascinantes de los estudios actuales sobre el temperamento es que, con base en su temperamento, las influencias en el ambiente afectan a los niños de formas diferentes. Esto significa que las mismas tendencias del temperamento que hacen que algunos niños sean especialmente vulnerables a la adversidad *también* puede hacer que sea más probable que se beneficien del apoyo adicional (Ellis, Boyce y Belsky 2011). Por ejemplo, los niños que tienden a irritarse o frustrarse más se ven más adversamente afectados por las condiciones de cuidado de baja calidad, *pero ellos también* se benefician más de las condiciones de cuidado positivas (Boyce y Ellis 2005; Ellis, Boyce y Belsky 2011). Lo mismo es cierto para los bebés que reaccionan temerosamente ante lo desconocido. Groeneveld y sus colegas (2012) descubrieron que los bebés que reaccionaban con temor ante lo inesperado parecían ser más afectados que sus compañeros por la calidad del cuidado que experimentaban. Así, cuando los niños que exhibían más temor recibían cuidado de profesionales que estaban más estresados (como lo demostraba el aumento de cortisol en el cuidador a lo largo del día), estos niños obtenían las calificaciones más bajas respecto a bienestar en el programa de cuidado infantil. Sin embargo, cuando recibían cuidado de cuidadores que no estaban estresados, los niños que exhibían mayores



niveles de temor obtenían calificaciones *mayores* en una medición del bienestar en el cuidado infantil que sus compañeros menos temerosos (Groeneveld y otros 2012). Aunque todos los niños de cero a tres años necesitan cuidadores que sean sensibles a sus señales y necesidades, los niños de cero a tres años que responden a lo desconocido con mayor temor y angustia pueden beneficiarse especialmente de recibir cuidado de cuidadores bien regulados y libres de estrés.

**En resumen, aunque algunas tendencias del temperamento (por ejemplo, irritabilidad y reacción a lo inesperado) han sido percibidas históricamente como "factores de riesgo", estas tendencias pueden entenderse mejor como "factores de plasticidad" en lugar de factores de riesgo** (Ver Belsky 2013). El comprender que la calidad del cuidado infantil impacta notablemente la manera en que el temperamento influye el transcurso del desarrollo de un niño cambia fundamentalmente la manera en que pensamos acerca de cómo cuidar a los niños de cero a tres años. Esta noción implica que la manera en que proporcionamos cuidado y apoyo importa, especialmente en casos en los que se ha demostrado que las tendencias del temperamento actúan como factores de plasticidad. Como proveedores de cuidado y educación temprana, gozamos del poder de marcar una notable diferencia en las vidas de los niños pequeños cuando logramos entender y responder de manera cariñosa y solidaria a los niños cuyas tendencias del temperamento podrían requerir más esfuerzo, cuidado y paciencia. Podría resultar útil para los maestros de cuidado temprano y los miembros de la familia recordar que los niños con tendencias del temperamento particulares, como aquellos con niveles de irritabilidad mayores o niveles de reactividad a lo inesperado mayores, al igual que las orquídeas, prosperan cuando se les proporciona un cuidado especialmente tierno.

## Perspectivas diferentes acerca de lo que es "ideal"

Conforme los niños traen consigo su propio historial de recibir cuidado que está profundamente arraigado en sus maneras culturales de saber, así también aportamos nuestras propias experiencias e historias culturales a nuestro trabajo con los niños pequeños. Como afirman Gilbert, Goode y Dunne (2007): "La cultura es la experiencia aprendida y compartida del mundo y abarca nuestras creencias acerca de la realidad, de cómo las personas deben interactuar entre sí, qué deben saber acerca del mundo y cómo deben responder a los ambientes sociales y materiales en los cuales se encuentran". Lo que nosotros aportamos al ambiente de cuidado influye en la manera en que respondemos a las tendencias del temperamento de los niños pequeños. Nuestras experiencias e historias son una parte compleja de nuestras identidades y contribuyen a quiénes somos como personas y a las relaciones estrechas que tenemos con los niños y sus familias. Los valores de nuestras culturas y subculturas también pueden influir en nuestras percepciones y juicios acerca del temperamento. Cada uno de nosotros abordamos nuestras interacciones con los niños a partir de nuestra propia perspectiva cultural. Dicha perspectiva tiene un impacto importante en la manera en que percibimos las tendencias del temperamento de los niños pequeños y la importancia o valor que asignamos a las diferentes dimensiones del temperamento.



Tomemos un ejemplo cotidiano de la vida de uno de los autores de este capítulo. La hija de la autora, Lily, tiende a ser cautelosa con personas nuevas, especialmente personas que traten de tocarla. La pediatra de Lily, aunque es una profesional médica excelente, tiende a recurrir a un estilo formal con los niños pequeños. Esta pediatra revisaba los oídos de Lily sin pedirle permiso a ella y nunca describía los pasos de ningún procedimiento por adelantado. Lily se retraía de este tipo de interacción y a veces lloraba. Cuando Lily se retraía de la doctora durante su consulta de bienestar a los tres años, la autora dijo: “Ah, ella es muy cautelosa con personas desconocidas”. La doctora inmediatamente comenzó a preguntar si Lily se encontraba en un programa preescolar o en un grupo de recreo, si estaba interactuando con otros adultos o niños fuera de la familia y cómo se comportaba con otros niños en el parque. La Dra. partía de una perspectiva cultural en la que la timidez no es ideal y que, más bien, Lily necesitaba aprender a sentirse más cómoda interactuando con personas desconocidas y estar más dispuesta a interactuar con ellas.

Ninguna de estas perspectivas está equivocada: no es malo valorar la timidez ni valorar la sociabilidad. Más bien, estas perspectivas reflejan valores distintos y, con frecuencia, metas que individuos, familias y grupos culturales tienen para los niños y los adultos. A pesar de ello, es importante pensar acerca del mensaje que transmitimos a los niños cuando juzgamos diferentes tendencias del temperamento. A partir de la interacción con su Dra., Lily recibió el mensaje de que su manera de ser estaba, cuanto menos, un poco mal a los ojos de su doctora y que su doctora no pensaba que su cautela fuera adecuada ni la manera correcta de ser, aunque a sus padres no les preocupaba. Si un proveedor de cuidado infantil le transmitiera ese mensaje a Lily todos los días, afectaría a su sentido de sí misma y a su autoestima.



Ella podría comenzar a creer que hay algo malo con ella porque no se adecuaba a los ideales del adulto que la cuida. Por fortuna, Lily tiene maestros que han fomentado con gentileza su sociabilidad mientras le siguen transmitiendo el mensaje de que sus sentimientos son válidos y que ella tiene valor tal y como es.

¿Por qué es tan importante valorar a los niños tal y como son? Dada la hermosa diversidad de las culturas y valores de las familias en los Estados Unidos, hay varias ideas diferentes acerca de lo que es ideal cuando se trata del temperamento de un niño. **Para ser sensibles a los niños, necesitamos reconocer que hay diferentes valores relacionados con el temperamento y que no hay una única perspectiva correcta. La perspectiva de cada individuo se origina de sus propias experiencias culturales y cada cultura es válida.**

Conforme a las seis pautas esenciales de PITC, nos empeñamos en fomentar la continuidad familiar y cultural. Durante los primeros tres años de vida, los niños están desarrollando un sentido de quiénes son en el contexto de su familia y comunidad. Ellos también están aprendiendo lo que sus cuidadores valoran y no valoran. Para entender y satisfacer las expectativas de los cuidadores, los niños de cero a tres años necesitan recibir mensajes constantes acerca de cómo actuar en el mundo. PITC cree que los padres y las familias son los maestros más importantes de los niños pequeños y que es indispensable para los maestros de cuidado infantil aprender de cada familia lo que valora y qué estrategias de crianza utiliza para que el programa de cuidado y educación temprana pueda apoyar estas prácticas.

La manera en que interactuamos con los niños depende de la óptica a través de la cual los veamos. Si los vemos a través de una óptica negativa y basada en el déficit, nuestra respuesta a sus actos tenderá a ser más crítica y menos solidaria. Cuando los vemos a través de una óptica positiva y basada en las cualidades, estaremos en mejores condiciones de ser su defensor y abogar por ellos (Kurcinka 2015). El temperamento probablemente influye en todas las conductas que observamos en los niños: el bebé que llora con frecuencia o el niño a quien se le dificulta consolar, así como el niño pequeño que está intensamente concentrado en una tarea. El percibir la conducta de un niño a través de una óptica negativa y usar etiquetas negativas para describir su conducta puede activar nuestra propia respuesta de estrés, -es decir, nuestro propio sistema de lucha o huida- y sentimos nuestra respuesta a un nivel fisiológico. Nuestros corazones empiezan a latir más rápido, nuestra respiración se acelera, nuestras pupilas se dilatan en tanto tratamos de asimilar más información. Estas reacciones pueden ser tan sutiles que no nos damos cuenta cuando suceden. Sin embargo, cuando estamos inmersos en este estado de ansiedad y temor, es difícil, quizás imposible, responder con empatía a los niños. Nos encontramos en lo que Mary Kurcinka

llama “la zona roja”: en lugar de acercarnos a los niños, las etiquetas negativas “nos preparan para la batalla” (2015, 22). Cuando pausamos para percibir a los niños como seres con cualidades y podemos replantear sus conductas, que podrían parecernos frustrantes, cómo benignas o positivas, es más probable que podamos autorregularnos, lo cual nos ayuda a adaptarnos y hacer conexión con los niños.

---

## Las tendencias del temperamento

Las tendencias del temperamento han sido descritas de diversas maneras por los investigadores a lo largo de los últimos 30 años y aún no se llega a un consenso en el campo acerca de una lista específica de características o dimensiones del temperamento. Para el enfoque actualizado de PITC acerca del temperamento, nuestra meta era identificar temas comunes en la bibliografía actual sobre el temperamento que pudiéramos utilizar como referencia en la manera en que ayudamos a los maestros a ser sensibles con los niños de cero a tres años. Lo que descubrimos son varias dimensiones del temperamento comunes que varios investigadores han definido y que se relacionan generalmente con el nivel de actividad, la regulación y las emociones. A continuación, ofrecemos definiciones breves de las tendencias del temperamento que reflejan el pensamiento actual en la profesión.

### *Nivel de actividad*

En toda la bibliografía sobre los temperamentos, el nivel de actividad<sup>3</sup> es visto constantemente como una tendencia del temperamento integral. El nivel de actividad se refiere a la fuerza e intensidad (por ejemplo, vigor) de una actividad y a la velocidad (por ejemplo, ritmo) del movimiento motor y la expresión vocal. El enfoque se centra en cómo se mueve el niño a través del espacio y cómo vocaliza dentro de ese espacio.

---

<sup>3</sup> De las cinco tendencias del temperamento, se ha descubierto que el nivel de actividad y la reacción a lo inesperado tienen la mayor estabilidad relativa a lo largo del tiempo. Una mayor estabilidad relativa se indica por el rango en el orden de la estabilidad. En otras palabras, un niño que es más activo que sus compañeros probablemente seguirá siéndolo con el paso del tiempo.



### ***Reacción a lo inesperado***

La reacción a lo inesperado se refiere a la tendencia de un niño a actuar con temor o exhibir angustia frente a actividades, ambientes, objetos y personas nuevas o desconocidas.

### ***Atención y regulación***

La atención y la regulación giran en torno a la habilidad del niño de regular voluntariamente sus emociones y conductas. A principios de la infancia temprana, esta tendencia temperamental se refiere principalmente a la habilidad del bebé de enfocar, sostener y desviar la atención cuando sea necesario. Aunque los niños demuestran diferencias individuales y de acuerdo con su nivel de desarrollo que son sorprendentes en cuanto esta tendencia temperamental, dicha tendencia también se desarrolla con rapidez durante los primeros años de vida.

### ***Enojo, irritabilidad y frustración***

La tendencia respecto al enojo, la irritabilidad y la frustración<sup>4</sup> se refiere a: (1) qué tan intensamente tiende el niño a experimentar y expresar estas emociones y otras semejantes (intensidad), (2) qué tan fácilmente se provocan estas emociones (umbral) y (3) cuánto duran (duración).

### ***Exuberancia, entusiasmo y estado de ánimo alegre***

La tendencia respecto a la exuberancia, el entusiasmo y el estado de ánimo alegre se refiere a: (1) qué tan intensamente tiende el niño a experimentar y expresar estas emociones y otras semejantes (intensidad), (2) qué tan fácilmente son provocadas estas emociones (umbral) y (3) cuánto duran (duración).

La tendencia con respecto a la exuberancia, el entusiasmo y la alegría se refiere a (1) qué tan intensamente un niño tiende a experimentar y expresar estas y otras emociones similares (intensidad), (2) qué tan fácilmente se desencadenan estas emociones (umbral) y (3) cuánto tiempo duran (duración).

<sup>4</sup> En la bibliografía de los estudios de investigación, el enojo, la irritabilidad y la frustración se identifican con frecuencia como emocionalidad y afectividad negativas. Aun así, en PITC somos intencionales acerca de describir las expresiones de las emociones en lugar de usar etiquetas que insinúen que algunas emociones son inherentemente negativas. En lugar de una etiqueta que prejuzgue cualquier emoción como negativa o positiva, hemos aprendido en nuestro trabajo con los educadores y administradores de la infancia temprana que la información acerca del temperamento es más útil cuando describe las tendencias del temperamento de un niño y cómo trabajar con dichas tendencias de manera sensible y solidaria.



---

## Considerando el temperamento como una ventana para entender cómo los niños pequeños se relacionan con el mundo a su alrededor

Conforme aplicamos nuestra comprensión de los niños de cero a tres años en el salón de clases de la infancia temprana, necesitamos prestar atención a varios aspectos de las tendencias del temperamento. Cuando abordamos el apoyo a un bebé o bebé mayorcito, nos hacemos las siguientes preguntas:

- ¿Qué me indica el temperamento de este niño acerca de lo que necesita de mí?
- ¿Cómo debo responder a este niño de manera diferente con base en lo que sé acerca de su temperamento?

Cómo proveedores, muchas veces podemos tender a tratar a todos los niños de la manera más semejante posible. Sin embargo, el percibir el temperamento como una ventana para entender las conductas y experiencias de los niños proporciona una justificación para relacionarse con los niños como individuos, cada uno con necesidades diferentes. Estar informados acerca del temperamento puede ayudar a los cuidadores a entender que tratar a todos de la misma manera no funciona cuando los niños tienen maneras diferentes de relacionarse con el mundo. Una vez que entendemos la mezcla singular de tendencias del temperamento de un niño, podemos considerar el tipo de apoyo que cada uno necesita de nosotros.

Esta sección define brevemente cada una de las tendencias del temperamento y luego analiza las maneras en que los cuidadores pueden apoyar a los niños con expresiones altas, moderadas o bajas de esa tendencia.

### *Nivel de actividad*

**Esta tendencia temperamental se refiere a la fuerza, intensidad y velocidad del movimiento motor y la expresión vocal.**

Los niños con un nivel de actividad menor tienden a observar y a moverse más lentamente y a vocalizar más silenciosamente. Por ejemplo, Duri es un bebé mayorcito que con frecuencia se sienta a leer en silencio en el área de libros. A veces uno podría no darse cuenta de que está allí hasta que lo constata. En contraste, los niños con niveles de actividad altos pueden estar siempre moviéndose y podrían moverse o vocalizar con rapidez o mucho volumen. Otro niño, Alexander, es un bebé mayorcito que corre de un lado del salón al otro, trepando sobre un estante para ver más de cerca el tanque de peces, echando un vistazo para ver si lo está mirando el cuidador y luego llamándolo en voz alta de un lado del salón al otro. Tomen en cuenta que el nivel de actividad es neutral en cuanto a las emociones y se puede acoplar con cualquier emoción. No siempre es obvio durante las primeras etapas del desarrollo si un niño tiene una tendencia a los movimientos motores y vocalizaciones más intensos o rápidos o más lentos y sutiles. Conforme los niños se vuelven más capaces en sus movimientos motores y más confiados en sus vocalizaciones, usted verá que habrá más constancia en las diferencias.

Conforme usted piense acerca de los temperamentos de los niños a quienes cuida, le pedimos que se fije en las maneras en que el ambiente podría estar organizado tanto para el niño que exhibe una mayor actividad como para el que exhibe una menor actividad. ¿Cómo dan apoyo los maestros de cuidado infantil a los niños con temperamentos diferentes? Como se podría imaginar, algunos aspectos de los ambientes favorecen a todos los niños, sin importar si sus niveles de actividad son altos o bajos. Sin embargo, el ambiente también podría adaptarse para apoyar a niños con tendencias del temperamento distintas.



Dedique un momento a anotar algunas maneras en las que se imagina que los maestros organizan el ambiente para dar apoyo a un niño con niveles de actividad más altos. ¿Y en el caso de un niño con niveles de actividad más bajos? ¿Cómo podría el nivel de actividad bajo de un niño afectar qué tan visible sea este niño para los cuidadores en un programa de cuidado de la infancia temprana? ¿Qué sucede cuando un niño no vocaliza mucho? ¿Qué tipo de características del temperamento pasarían desapercibidas? Un niño que exhiba una menor actividad o que tenga una voz más baja se podría perder en el contexto de cuidado infantil en grupo con mayor facilidad que los niños con niveles de actividad más altos. ¿Cuáles son algunas estrategias que podrían utilizar los cuidadores para asegurarse de ver y escuchar a un niño más tranquilo y menos activo?

¿Qué podrían hacer los cuidadores para interactuar con niños así? Reflexione acerca de los niños en su programa y anote estrategias que darían más apoyo a niños menos activos y más tranquilos.

¿Cuáles son las características del ambiente de cuidado que son necesarias para permitir a los maestros de cuidado atender el temperamento individual de cada niño? Por último, considere las diferencias en la manera en la que las cualidades e intensidad o falta de intensidad de las vocalizaciones afecta la respuesta de los maestros de cuidado. ¿Cómo afecta el nivel de actividad del niño a la manera en que un cuidador podría o no responder al niño? ¿Qué estrategias son eficaces para que los cuidadores las utilicen ante las tendencias del temperamento que exhiba el niño?

### Nivel de actividad: Estrategias de cuidado recomendadas

Estrategias de cuidado que dan apoyo a los niños de todos los niveles de actividad (**bajo, moderado y alto**):

- Implementar las seis pautas esenciales de PITC del cuidado principal y grupos pequeños.
- Reconocer el efecto de la conducta de los niños en los demás.

Para niños con un nivel de actividad **alto**:

- Proporcione abundantes oportunidades para el movimiento motor grande y las vocalizaciones fuertes.

Para niños con un nivel actividad **bajo**:

- Reconozca las comunicaciones más sutiles de los niños más callados.
- Ofrezca oportunidades para que participen en el grupo de maneras menos activas y más tranquilas.

### Reacción a lo inesperado

**Esta tendencia temperamental se refiere al nivel de angustia o temor que un niño experimenta cuando se enfrenta a algo inesperado o nuevo.** La respuesta de este niño puede ser fisiológica, lo cual puede hacer más difícil observar porque está sucediendo al interior del niño y no siempre se expresa externamente.

**Una reacción baja a lo inesperado:** Un niño con una reacción baja a lo inesperado aborda situaciones nuevas sin titubeos y tiende a

ser sociable con personas desconocidas. Un niño de cero a tres años con un nivel bajo de esta tendencia con frecuencia tiene un trato fácil, es capaz de interactuar socialmente con facilidad y no se molesta mucho con situaciones ni personas nuevas.

### Una reacción alta a lo esperado:

Un niño que es altamente reactivo a lo inesperado actúa con temor o angustia cuando enfrenta actividades, personas u objetos desconocidos. Por ejemplo, que un bebé que es altamente reactivo se

vuelva emocional al interactuar con una enfermera desconocida. La ciencia del cerebro señala que la amígdala cerebral (el área del cerebro que nos ayuda a atender y procesar posibles amenazas) de los niños que son altamente reactivos a lo inesperado se encuentra en un estado de mayor alerta que las de sus compañeros. Se cree que la amígdala cerebral de los niños con esta elevada tendencia del temperamento podría activarse más fácilmente, lo cual alertaría al cerebro de que debe estar atento a algo que podría ser desagradable (Clauss, Cowan y Blackford 2011).

Los bebés mayorcitos que son altamente reactivos a lo inesperado podrían retraerse o alejarse activamente de un estímulo, como el bebé mayorcito que se oculta detrás de su mamá o papá. Como se indicó anteriormente, una respuesta fisiológica en un niño que es altamente reactivo puede

ser difícil de observar, especialmente en bebés mayorcitos más grandes conforme desarrollan más estrategias regulatorias. Esto destaca la importancia de una relación continua con el niño que le permita al cuidador conocerlo muy bien e interpretar su conducta más sutil.

Dedique un momento a visualizar un niño que demuestra un nivel alto de temor o angustia en reacción a lo desconocido. ¿Qué nos indica la reacción de este niño acerca de lo que necesita el niño? Al considerar a este niño, ¿Cuáles son las cualidades del temperamento que el niño exhibe? ¿Cuál es la calidad de las interacciones del maestro con este niño? ¿Cómo es que la forma en que el maestro interactúa con el niño respeta la tendencia temperamental del niño? ¿Qué interacciones parecen ser eficaces? ¿Cómo puede usted darse cuenta?

### Reacción a lo inesperado: Estrategias de cuidado recomendadas

Estrategias de cuidado que dan apoyo a los niños con reacciones a lo inesperado que varían de **baja a alta**:

- Haga saber a los niños de antemano cuando vaya a suceder una transición o algo nuevo o inesperado.
- Siga las pautas de los niños cuando presente experiencias nuevas.

Para los niños con una reacción **alta** a lo inesperado:

- Presente experiencias nuevas gradualmente.
- Conceda más tiempo para que pasen a experiencias o interacciones nuevas.
- Manténgase disponible como apoyo emocional y proporcione una conexión física quedándose cerca.
- Cuando el niño haya emprendido una actividad nueva o esté jugando con un niño nuevo, reconózcalo con una declaración positiva: “Parece que te divierte jugar con \_\_\_\_\_”.

Para niños con una reacción **baja** a lo inesperado:

- Anime al niño a observar brevemente una situación antes de participar.
- Ayude al niño a regular situaciones posiblemente riesgosas.

### ***La atención y la regulación***

**Esta tendencia del temperamento aborda la habilidad de un niño de regular voluntariamente sus emociones y conductas.** Los niños demuestran diferencias individuales sorprendentes en esta tendencia temperamental, la cual también se desarrolla rápidamente en todos los niños a lo largo de los primeros años de vida. Durante la infancia temprana, esta tendencia temperamental generalmente tiene que ver con la habilidad del bebé de enfocar, sostener y desviar la atención conforme sea necesario. Para finales del primer año de vida, se pueden detectar algunos aspectos de la autorregulación conductual y emocional, conforme los niños adquieren más control sobre su atención y sobre sus propias conductas y emociones en el contexto de sus relaciones.

El componente de la autorregulación de esta tendencia temperamental es dinámico y se desarrolla gradualmente gracias al apoyo del cuidador. Aunque la autorregulación de un niño se desarrolla por medio de la correulación con un cuidador, también varía dependiendo del temperamento. Hay diferencias individuales en la autorregulación entre los niños con base en su fisiología y también en sus experiencias. Los cuidadores pueden fomentar la autorregulación en niños diferentes con base en sus tendencias del temperamento individuales. La manera en que un niño se presenta en el mundo se basa parcialmente en cómo los cuidadores del niño correula o fomentan la regulación de la conducta o proporcionan andamios para ella.

#### **La atención y la regulación: Estrategias de cuidado recomendadas**

Para **todos los niños**, proporcione un apoyo que concuerde con su nivel de desarrollo para fomentar el desarrollo de la atención y la regulación.

Para los niños con una **baja** regulación de la atención y la conducta:

- Interactúe con el niño en actividades que fomenten su habilidad para enfocarse y sostener la atención.
- Permita al niño explorar el ambiente a su propio ritmo.
- Evite tratar de desviar la atención del niño de un objeto o actividad a otro con demasiada rapidez o sin necesidad.
- Proporcione oportunidades para que el niño practique inhibir sus respuestas, esperar y controlar sus impulsos.

Para los niños con una atención y regulación de la conducta **alta**:

- Utilice con constancia estrategias que concuerden con el nivel de desarrollo, para fomentar el desarrollo continuo de la atención y la regulación.

Para obtener pautas dirigidas a los niños de **8 meses, 18 meses y 36 meses**:

**Ocho meses:** Observe cómo los niños están dirigiendo y sosteniendo la atención y observe su habilidad de controlar su conducta.

- Sea sensible al foco de atención de los niños y concéntrese con ellos en lo que les interesa.

- Evite sobre estimular a los niños cuando interactúa con ellos al jugar (por ejemplo, si están entretenidos o enfocados en una tarea o interacción social, permítales determinar el ritmo de sus interacciones).
- Proporcione un ambiente tranquilo que permita a los niños enfocar su atención sin distracciones.

**Dieciocho meses:** Dedique su atención plena a su papel de apoyar el desarrollo de la regulación de la conducta de los niños.

- Anticipe las respuestas de los niños y dirija su atención a los aspectos importantes del ambiente.
- Proporcione orientación a los niños para poder apoyar su desarrollo de la regulación conductual y emocional.

**Treinta y seis meses:** Atienda las capacidades de regulación de la conducta de los niños y proporcione orientación con base en sus observaciones:

- Explique los motivos de las reglas.
- Ayude a los niños a dialogar y resolver el problema de una situación difícil
- Reconozca los intentos de los niños cuando ellos demuestren cierto grado de control con esfuerzo.

### ***El enojo, la irritabilidad y la frustración***

**Esta tendencia temperamental se refiere al grado en el cual un individuo experimenta y expresa emociones que transmiten estar afligido o preocupado.** Estas emociones se expresan en tres niveles: intensidad, umbral y duración. Un niño que expresa emociones de enojo, irritabilidad y frustración con una alta intensidad y larga duración puede ser especialmente difícil para los maestros de cuidado infantil. Aun así, el seguir

escuchando y observando al niño expresar la emoción es esencial, debido a que la reacción emocional del niño nos podría alertar de una situación o estímulo que podría provocar una reacción en otros niños si continúa. Si ayudamos al niño a resolver el problema que produjo la expresión de emoción, nos mantenemos abiertos a la posibilidad de aprender, no sólo cómo dar apoyo al niño individual con mayor eficacia, sino también dar apoyo a los otros niños del grupo.

### **El enojo, la irritabilidad y la frustración: Estrategias de cuidado recomendadas**

Resulta útil comenzar primero adquiriendo una comprensión de la intensidad, el umbral y la duración antes de responder a expresiones y experiencias de emociones en el cuidado infantil en grupo:

- **Intensidad:** ¿Cuál es la fuerza de la reacción emocional normal del niño de cero a tres años?
- **Umbral:** ¿Cuál es el nivel de provocación o estímulo que requiere el niño de cero a tres años para ser activado?
- **Duración:** ¿Cuánto dura normalmente la reacción emocional del niño de cero a tres años?

Para los niños de cero a tres años que expresan un nivel de enojo, irritabilidad o frustración de **alta intensidad**:

- Observe las acciones o situaciones que podrían provocar que un niño responda con enojo, irritabilidad o frustración intensos, para que pueda anticipar la expresión de la emoción.
- Proporcione apoyo por anticipado para poder estar atento emocionalmente y disponible físicamente.
- Diseñe el ambiente para disminuir las oportunidades de que se activen las emociones intensas (por ejemplo, tratar de proporcionar ejemplares múltiples de materiales de juego deseados).
- Valide las respuestas emocionales de los niños, a la vez que también favorece las expresiones adecuadas y respetuosas de enojo, irritabilidad o frustración.
  - Sea muy específico acerca de qué parte de la conducta del niño de cero a tres años necesita modificarse cuando un niño haya golpeado, empujado o arrebatado algo de otro. Evite decir que la emoción del niño no es adecuada o de tratar de cambiar dicha emoción.
  - Ejemplifique maneras respetuosas de expresar el enojo, la irritabilidad o la frustración.
  - Sugiera a los niños maneras adecuadas en que pueden expresar estas emociones.

Para los niños de cero a tres años que tiendan a expresar enojo, irritabilidad o frustración durante **periodos prolongados**:

- Asegúrese de que estos niños de cero a tres años sientan que tienen una relación especial con alguien que los cuida y se preocupa por ellos. Procure que dicha persona especial esté disponible emocionalmente para el niño y le dé apoyo a lo largo del periodo en que el niño expresa la emoción.
- Para los niños de cero a tres años con un **umbral bajo** para expresar enojo, irritabilidad o frustración:
- Observe los actos o situaciones que podrían provocar que el niño responda con enojo, irritabilidad o frustración intensa, para que pueda anticipar la expresión de la emoción.
- Proporcione apoyo anticipado, manteniéndose emocionalmente atento y físicamente disponible.
- Diseñe el ambiente para minimizar las oportunidades de que se provoquen emociones intensas (por ejemplo, trate de proporcionar varios ejemplares de materiales de juego deseados).
- Mantenga rutinas claras que sean adecuadas para la edad y los niños que incluyan canciones o rimas, para señalar y facilitar las transiciones. Estas rutinas pueden ayudar a minimizar la posibilidad de que las exigencias de una transición superen el umbral bajo de enojo y frustración del niño durante la transición.
- Proporcione un contacto físico tranquilizante y suave a los bebés tiernos (por ejemplo, cargándolos o acariciándoles la espalda con suavidad).



Para los niños de cero a tres años que expresan enojo, irritabilidad o frustración a **niveles de intensidad bajos**, tengan **umbrales altos** para expresar estas emociones o **sólo las expresen brevemente**:

- Atiéndalos de vez en cuando para asegurarse de que no estén lidiando con una situación difícil ni estresante, aunque no demuestren enojo, irritabilidad ni frustración externamente.

### ***El entusiasmo, la exuberancia y el estado de ánimo alegre***

Esta tendencia temperamental se refiere al grado al cual un individuo emprende una actividad y se relaciona con los demás con entusiasmo y alegría. Al igual que en la tendencia temperamental del enojo, la irritabilidad y la frustración, las emociones de entusiasmo, exuberancia y estado de ánimo alegre se expresan en tres niveles: intensidad, umbral y duración.

- Los niveles altos de intensidad, un umbral bajo y la duración prolongada se relacionan con las sonrisas y risas frecuentes, el placer de alta intensidad y la anticipación y el entusiasmo positivos.

- La baja intensidad y larga duración se relacionan con una expresión emocional agradable y conforme o un estado de ánimo alegre.

Con frecuencia es estimulante y divertido estar con niños que exhiben niveles elevados de entusiasmo, exuberancia y alegría. Otros niños podrían verse atraídos a otro niño e imitar su expresión de estas tendencias del temperamento. A veces un niño que tiende a expresar entusiasmo y exuberancia con demasiada intensidad, sin poder controlar la reacción emocional, necesita orientación y apoyo para regular las emociones que experimentan. Una respuesta tranquila y solidaria del maestro de cuidado infantil en dicho momento es importante para el niño, así como para los otros niños en el grupo.

### **El entusiasmo, la exuberancia y la alegría: Estrategias de cuidado recomendadas**

Al igual que la irritabilidad, el enojo y la frustración, al trabajar con las expresiones y experiencias de emociones en el cuidado infantil en grupo, es útil entender los conceptos de intensidad, umbral y duración antes de responder:

- **Intensidad:** ¿Qué tan intensa es la reacción emocional normal del niño de cero a tres años?
- **Umbral:** ¿Cuál es el nivel al cual se induce la provocación o estimulación de la emoción del niño de cero a tres años?
- **Duración:** ¿Cuánto dura normalmente la reacción emocional del niño de cero a tres años?

Para niños de cero a tres años que expresan una exuberancia, un entusiasmo o un estado de ánimo alegre de **alta intensidad**:

- Reconozca la respuesta entusiasta o la alegría del niño. Cuando una actividad emocionante es sobre estimulante y desreguladora, ayude al niño a encontrar maneras más tranquilas de expresar la exuberancia o entusiasmo.

- Cuando estas emociones superan la capacidad del niño de autorregularse, hable con el niño acerca de cómo los sentimientos de uno influyen en la manera en que uno actúa y afecta a los demás.
- Establezca un tono tranquilo y presente actividades posiblemente divertidas o emocionantes de manera tranquila que permita al niño regular su respuesta a la diversión o situación emocionante (por ejemplo, presente actividades de grupo pequeño o grande con una canción, rima o juego de dedos tranquilo, para ayudar a tranquilizar las emociones intensas y facilitar las transiciones).

Para los niños de cero a tres años que tengan un **umbral alto** para expresar exuberancia, entusiasmo o alegría y casi nunca muestren estas emociones:

- Sostenga interacciones alegres y fomente la interacción con usted y otros niños, incluso si su respuesta es de baja intensidad.

### ***Cómo el entusiasmo, la exuberancia y la alegría, así como el enojo, la irritabilidad y la frustración podrían manifestarse en niños individuales***

Éstos dos conjuntos de tendencias del temperamento no se encuentran en lados opuestos de la misma moneda. En otras palabras, un niño puede ser muy alegre y también enojarse con rapidez. De hecho, los estudios señalan que los bebés que muestran la mayor alegría e interés en actividades con frecuencia tienden a ser los mismos que se vuelven más frustrados cuando se les impide participar en estas actividades. Los dos tipos de tendencias emocionales no *siempre* van juntas, pero sí puede suceder. Las descripciones de dos niños que estuvieron en las mismas clases de la infancia temprana del segundo autor a principios de su carrera ilustran cómo las tendencias emocionales podrían manifestarse en niños diferentes.

**Paz:** En general, ella se encontraba en el extremo inexpresivo del espectro de la expresión de emociones.

- **Baja intensidad:** Paz generalmente mostraba una sonrisa escasa y las comisuras de su boca apuntaban hacia abajo.
- **Umbral alto:** Se requería mucho estímulo antes de que Paz exhibiera una respuesta emocional. Aparte de cuando se separaba de sus padres cuando comenzó en el programa de cuidado infantil, casi no recuerdo que haya llorado, incluso cuando era bebé.

Y si lloraba o expresaba frustración, mis colegas y yo sabíamos que había algo que estaba muy, muy mal.

- **Duración breve:** Paz casi nunca expresaba sus emociones y si lo hacía, iban y venían con rapidez. La mayor parte del tiempo, Paz mostraba un temperamento constante.

La tranquilidad de Paz, de hecho, a veces dificultaba interpretar sus señales. A veces era difícil saber si ella estaba disfrutando de una interacción o si prefería explorar por su cuenta. Era necesario prestar mucha atención para poder detectar su respuesta emocional.

**Juana:** En comparación con Paz, Juana se encontraba en el extremo opuesto de los parámetros de la expresión de emociones.

- **Alta intensidad:** Juana generalmente exhibía emociones muy intensas.
- **Umbral bajo:** Se requería muy poco para provocar una respuesta emocional. La más mínima provocación podría resultar en sentimientos intensos y fuertes.
- **Frecuencia alta:** Ella expresaba sus emociones con frecuencia. Esto era cierto para todas las emociones, incluyendo la exuberancia y el enojo.

Se describe a continuación la crónica personal del segundo autor sobre trabajar con los dos niños en un programa:

Admito que me costó trabajo hacer conexión con Juana como

cuidadora. Yo sentí que tenía que seguirla constantemente y tratar de anticipar cualquier posible expresión de frustración o enojo (lo cual era imposible) y sentí que yo estaba merodeando, —de hecho, así fue, — en parte porque sus respuestas emocionales eran desreguladoras *para mí*. No fue hasta que había tenido más oportunidades de observar las interacciones de Juana con su familia que me di cuenta de que realmente yo estaba imponiendo mi propia perspectiva y juicio sobre la conducta de Juana. Sus padres y hermano mayor adoraban a Juana y la trataban con mucha calidez, ternura y gentileza. Su nivel alto de actividad, combinado con sus emociones intensas y frecuentes, les parecía adorable. Me di cuenta, al observar a Juana a través de los ojos de su familia, que yo podía ver que ella simplemente estaba llena de una alegría y entusiasmo por la vida que se extendían por todo el espectro completo de sus experiencias emocionales.

Al conectar con cada familia, valorando sus perspectivas y conductas y continuando sus prácticas en el programa de cuidado infantil, aprendí mucho, tanto de la familia de Juana como de la de Paz, respecto a cómo apoyar a los niños. En el caso de Juana, pude darle apoyo y validar sus experiencias emocionales intensas y estimulantes, a la vez que también le ayudé a ampliar su habilidad de regular sus emociones.

Al considerar cómo niños distintos expresan sus emociones, necesitamos recordar que lo que observamos no necesariamente nos revela lo que el niño experimenta a su interior. Es importante escuchar y observar cuidadosamente para entender lo que el niño siente o por qué está expresando una emoción en particular. Sin importar si un niño expresa una emoción con intensidad, con casi ninguna provocación o si lo hace

durante mucho tiempo o expresa emociones con baja intensidad, con casi ninguna reacción a los estímulos intensos, o durante un periodo breve, debemos responder con respeto y dar apoyo a lo que el niño nos comunica a través de su conducta. Si podemos abordar la expresión de las emociones de cada niño con la intención de aprender lo que el niño nos está tratando de decir, tenemos buenas posibilidades de encontrar maneras de responder sensiblemente al niño y poder ayudarlo a regular las emociones que experimenta.

---

## El papel de la experiencia con las relaciones

Las expresiones de frustración o irritabilidad pueden asemejarse a la angustia general. Por ejemplo, en el caso de los bebés de hasta ocho meses, tratamos de fijarnos cómo se expresan las emociones y nos preguntamos qué provocó la angustia del bebé. Además, ¿qué más podemos decir acerca del umbral del niño o del suceso que provocó la reacción? ¿Qué tan intensa es la angustia del niño? ¿Cuánto dura? Como cuidadores, ¿qué podemos hacer para dar apoyo al niño? Y de manera más general, ¿qué pueden hacer los cuidadores para dar apoyo a los niños que tienen episodios especialmente intensos o prolongados de enojo, frustración e incluso tristeza?

Al tratar de entender el temperamento de un niño, piense acerca de lo importante que es llegar a conocer al niño por medio de una relación continua. El juzgar la conducta del niño relacionada con un temperamento a partir de una sola interacción es prácticamente imposible. Usted no sabe si la reacción del niño se relaciona con el temperamento u otro factor, como haber pasado una mala noche. Es importante conocer al niño bien para encontrarle sentido a su conducta y sus tendencias del temperamento.

## ¿Qué quiere decir que tenga un buen acoplamiento?

“El buen acoplamiento” se refiere a lo bien que el cuidador y el ambiente den apoyo a las diferentes tendencias del temperamento de un niño.<sup>5</sup> Se trata de una idea concebida originalmente por Thomas y Chess que realmente ha resistido el paso del tiempo. comienza cuando los maestros de cuidado infantil descubren las tendencias del temperamento de cada niño y consideran cómo proporcionar un ambiente y prácticas de cuidado que ayuden a los niños a expresar sus tendencias del temperamento de manera eficaz y regulada (Shiner y otros 2012). La definición completa incluye no sólo la adaptación sino también las estrategias basadas en el temperamento para **proporcionar andamios y ampliar las opciones emocionales, de atención y de la conducta de los niños**. Es una combinación de adaptarse al temperamento del niño y ayudar al niño a ampliar **sus respuestas a las distintas situaciones, así como su conjunto de herramientas reguladoras en general**.



Puede resultar muy útil considerar el buen acoplamiento al reflexionar acerca de su relación con un niño de cero a tres años específico, incluso si no tiene una conexión muy sólida con ellos. Conforme reflexione acerca de sus interacciones con este niño, ¿qué patrones detecta que le permitan darles apoyo? ¿Qué patrones detecta que al principio fueron difíciles de entender y ahora ya sabe cómo apoyar? ¿Cómo influyen las tendencias del temperamento del niño en su habilidad para hacer conexión y sintonizar con ellos?

Ante todo, al aplicar la idea de lo idóneo, necesitamos ver nuestra comprensión de las tendencias del temperamento de un niño como punto de partida. Lo que nos indican los estudios acerca del temperamento es que se desarrolla conforme se desarrolla el niño individual. El cuidado sensible se basa en una comprensión no sólo del temperamento sino también de cómo el temperamento se desarrolla en cada niño. En una relación continua con un niño de cero a tres años, observamos y escuchamos al niño continuamente para poder adaptarnos a las tendencias del temperamento de este, regular conjuntamente con el niño y proporcionar andamios a nuestras respuestas para fomentar que el niño desarrolle nuevas maneras de relacionarse con el mundo a su alrededor.

<sup>5</sup> A veces las personas piensan erróneamente que un buen acoplamiento significa que el temperamento de un cuidador debe igualar el temperamento del niño (por ejemplo, un niño con un nivel actividad alto debe tener un cuidador con un nivel de actividad alto). Más bien, se refiere a crear una correspondencia entre los tipos de interacciones y ambientes que proporciona un cuidador y las tendencias del temperamento del niño.



---

## El enfoque de PITC en el cuidado sensible basado en las relaciones es fundamental

La base del enfoque de PITC en el cuidado basado en las relaciones son las Seis pautas esenciales de cuidado principal, los grupos pequeños, la continuidad del cuidado, el cuidado individualizado, el cuidado culturalmente sensible y el cuidado inclusivo. Cuando se implementan, estas pautas fomentan el desarrollo de relaciones de cuidado sensibles con niños de cero a tres años. Una comprensión del temperamento va de la mano con la filosofía del cuidado infantil de PITC.

Estudios recientes acerca del temperamento nos ayudan a entender qué buscar cuando observamos y escuchamos a los niños para poder ser sensibles a ellos. Esto también nos indica que la comprensión de las tendencias del temperamento del niño no es una cuestión de descifrar cuál es el temperamento del niño y luego siempre responder a ellos de la misma manera.

Más bien, una comprensión del temperamento nos ayuda a anticipar, con base en las tendencias del niño, cuál podría ser su respuesta a una situación y qué tipo de apoyo podría necesitar. Para ser realmente sensible y proporcionar lo idóneo, también necesitamos estar abiertos a la posibilidad de que el niño podría responder a una determinada situación de manera diferente en cualquier momento. El sorprendernos de las respuestas que difieren de lo que entendemos como las tendencias del temperamento del niño puede complementar el asombro que experimentamos en nuestras relaciones con los niños de cero a tres años.

Por medio de una relación de cuidado principal, el cuidador y el niño aprenden a valorar y respetarse mutuamente por quienes son y a experimentar juntos la exploración del niño de maneras nuevas de relacionarse con el mundo conforme se sigan desarrollando.





---

## Citas bibliográficas

Belsky, Jay. 2013. "Differential Susceptibility to Environmental Influences". *International Journal of Child Care and Education Policy* 7, núm. 2: págs. 15 a 31. <https://ijccep.springeropen.com/track/pdf/10.1007/2288-6729-7-2-15.pdf>.

Boyce, W. Thomas y Bruce J. Ellis. 2005. "Biological Sensitivity to Context: I. An Evolutionary-Developmental Theory of the Origins and Functions of Stress Reactivity". *Development and Psychopathology* 17, núm. 2: págs. 271 a 301. <https://doi.org/10.1017/S0954579405050145>.

Clauss, Jacqueline A., Ronald L. Cowan y Jennifer Urbano Blackford. 2011. "Expectation and Temperament Moderate Amygdala and Dorsal Anterior Cingulate Cortex Responses to Fear Faces". *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience* 11, núm. 1: págs. 13 a 21. <https://doi.org/10.3758/S13415-010-0007-9>.

Ellis, Bruce J., W. Thomas Boyce y Jay Belsky. 2011. "Differential Susceptibility to the Environment: An Evolutionary-Neurodevelopmental Theory". *Development and Psychopathology* 23, núm. 1: págs. 7 a 28. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000611>.

Gilbert, Jean, Tawara D. Goode y Clare Dunne. 2007. "Cultural Awareness". *En Curricula Enhancement Module Series*. Washington, DC: National Center for Cultural Competence, Georgetown University Center for Child and Human Development. <https://nccc.georgetown.edu/curricula/documents/awareness.pdf>.

Groeneveld, Marleen G., Harriet J. Vermeer, Marinus H. van IJzendoorn y Marielle Linting. 2012. "Caregivers' Cortisol Levels and Perceived Stress in Home-Based and Center-Based Childcare". *Early Childhood Research Quarterly* 27, núm. 1: págs. 166 a 175. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2010.01194.x>.

Korja, Riikka, Saara Nolvi, Kerry Ann Grant y Cathy McMahon. 2017. "The Relations Between Maternal Prenatal Anxiety or Stress and Child's Early Negative Reactivity or Self-Regulation: A Systematic Review". *Child Psychiatry & Human Development* 48, núm. 6: págs. 851 a 869. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10578-017-0709-0>.

Kurcinka, Mary Sheedy. 2015. *Raising Your Spirited Child: A Guide for Parents Whose Child Is More Intense, Perceptive, Persistent, and Energetic*. 3ª. ed. Nueva York, NY: HarperCollins.

McClowry, Sandra Graham, Eileen T. Rodriguez y Robyn Koslowitz. 2008. "Temperament-Based Intervention: Re-examining Goodness of Fit". *International Journal of Developmental Science* 2, núm. 1-2 págs. 1 a 2: 120 a 135. <https://content.iospress.com/articles/international-journal-of-developmental-science/dev2-1-2-08>.

Potmesilova, Petra y Milon Potmesil. 2021. "Temperament and School Readiness—A Literature Review". *Frontiers in Psychology*. Mayo 20, 2021. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.599411/full>.

Saudino, Kimberly J. 2005. "Behavioral Genetics and Child Temperament". *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics* 26, núm. 3: págs. 214 a 223. [https://journals.lww.com/jrnldb/Abstract/2005/06000/Behavioral\\_Genetics\\_and\\_Child\\_Temperament.10.aspx](https://journals.lww.com/jrnldb/Abstract/2005/06000/Behavioral_Genetics_and_Child_Temperament.10.aspx).

Shiner, Rebecca L., Kristin A. Buss, Sandee G. McClowry, Samuel P. Putnam, Kimberly J. Saudino y Marcel Zentner. 2012. "What Is Temperament Now? Assessing Progress in Temperament Research on the Twenty-Fifth Anniversary of Goldsmith et al". *Child Development Perspectives* 6, núm. 4: págs. 436 a 444. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00254.x>.

Thomas, A., S. Chess, H. G. Birch, M. E. Hertzog y S. Korn. 1963. *Behavioral Individuality in Early Childhood*. Nueva York, NY: New York University Press.

Thompson, Ross A., Abby C. Winer y Rebecca Goodvin. 2010. "The Individual Child: Temperament, Emotion, Self, and Personality". En *Development Science: An Advanced Textbook*, 6ª. edición, editado por Marc H. Bornstein y Michael E. Lamb. Nueva York, NY: Psychology Press.

# Desde la empatía temprana hasta los actos de bondad

Jennifer Marcella-Burdett y Catherine Tsao

¿Cómo sería un mundo más compasivo? ¿Un mundo en que las personas tomen en cuenta sus emociones propias y las de los demás? ¿Un mundo en que las personas actúen motivados por el cariño y la preocupación que sienten por los demás? Aunque la experiencia de la empatía puede variar de un individuo a otro, todos nacimos con la habilidad de hacer conexión con los demás. Durante los primeros días de vida, los recién nacidos hacen señales a sus cuidadores y los cuidadores sensibles se empeñan en responder a sus necesidades. Estas interacciones dinámicas reflejan los puntos más tempranos de una conexión entre los bebés y los adultos que los cuidan. Conforme los cuidadores detectan el estado emocional del bebé y responden a éste, ellos ayudan a sentar las bases para que el niño entienda sus propias emociones y, a la larga, sintonice con las experiencias emocionales de los demás. Todos los cuidadores de niños de cero a tres años tienen la inmensa responsabilidad y privilegio de respetar las experiencias emocionales de los niños pequeños y fomentar su potencial innato de compartir las experiencias emocionales de los demás. Considere esta escena en un programa de cuidado infantil:

Un bebé mayorcito llora cuando su abuela lo deja en el programa temprano por la mañana. La cuidadora lo toma de la mano mientras van caminando a un espacio acogedor para sentarse juntos. Ella dice: “Te oías muy triste cuando te despediste de tu abuelita esta mañana”. Una de las niñas pequeñas que está cerca lo mira preocupada y comenta: “Isaías triste”, mientras ella se acerca al cubículo de Isaías para sacar su oso de peluche. Ella le trae a Isaías el animal de peluche y sus lágrimas comienzan a disminuir.

Estos actos de compasión ilustran el enfoque de este capítulo, el cual explorará lo que nos dice la ciencia del desarrollo infantil acerca de las bases más tempranas de la empatía durante la infancia temprana, incluyendo las facetas clave de la empatía y cómo se desarrolla la empatía con el tiempo. Se destacan las influencias individuales y ambientales en el desarrollo de la empatía, particularmente las estrategias de cuidado para fomentar la empatía temprana de los niños pequeños, como parte de un desarrollo social y emocional saludable.

---

## ¿Por qué es importante la empatía?

La empatía es el desarrollo de la habilidad de compartir las experiencias emocionales de los demás (CDE 2009). Esto implica el "conjunto de procesos que le permiten al individuo atender, entender y sintonizar con los sentimientos, los cuerpos y las mentes de los demás mediante la observación directa o imaginando sus estados emocionales" (Ornaghi, Conte y Grazzani 2020, 1).

Para los niños pequeños, la empatía es una parte importante de su desarrollo social y emocional. Cuando los cuidadores de los niños de cero a tres años experimentan la empatía hacia los niños, ellos pueden proporcionar un cuidado más sensible y cariñoso, lo cual fomenta el establecimiento de una relación de apego seguro.

Esta relación de apego seguro contribuye luego a las habilidades posteriores del niño de sentir empatía y responder de manera prosocial en situaciones adecuadas.

En general, la empatía temprana de los niños se relaciona con su competencia social debido a que la empatía puede afectar la manera en que se comportan los niños en interacciones sociales y en la calidad de las relaciones sociales que establecen. Compartir las experiencias emocionales de los demás contribuye a las relaciones saludables y estrechas con los miembros de la familia, sus compañeros y sus maestros.

Aparte de estas ventajas individuales y relacionales, la empatía conduce posiblemente a una mayor compasión social y colectiva. El hecho que un niño pequeño posea la sensibilidad para sentir las emociones de otra persona y considere sus perspectivas puede contribuir a que actúe de manera bondadosa y con compasión en interacciones cotidianas y en momentos de necesidad o angustia. Dichas habilidades sientan las bases para impedir problemas sociales mayores, como el acoso o la enajenación de niños con diversos orígenes. Ya sea en las escuelas, el lugar de trabajo o el contexto mundial completo, los problemas sociales surgen, ya sean las pandemias, las guerras o el racismo sistémico. La empatía

fomenta la conexión y la cooperación entre los seres humanos, puede ayudar a resolver los problemas sociales, y tiene la fuerza para provocar cambios en la sociedad y tener un impacto colectivo.

---

## ¿Qué es la empatía?

La empatía incluye tres procesos neurales (Ornaghi, Conte y Grazzani 2020; Zaki y Ochsner 2012):

- Compartir experiencias (por ejemplo: la empatía afectiva),
- La mentalización (por ejemplo: la empatía cognitiva) y
- La preocupación prosocial.

### *Compartir experiencias*

Compartir experiencias, o empatía afectiva, es la habilidad de reconocer, compartir y responder a las experiencias emocionales de los demás. Incluso los bebés muy tiernos demuestran una habilidad emergente de responder a las experiencias emocionales de los demás cuando, por ejemplo, lloran al escuchar llorar a otro bebé o sonríen cuando



se ríe el cuidador. Esta habilidad, conocida como *contagio emocional*, es un ejemplo de la empatía afectiva emergente. Conforme los bebés desarrollan sus habilidades para reconocer y compartir las experiencias emocionales de los demás, ellos adquieren habilidades que representan una faceta de la empatía.

### ***La mentalización***

La mentalización, o empatía cognitiva, incluye la teoría de la mente y la habilidad de entender las perspectivas de los demás. Los niños pequeños comienzan a desarrollar la teoría de la mente, es decir, la habilidad de reconocer que los demás tienen estados mentales que pueden ser distintos a los propios, durante los años preescolares. Además, ellos se vuelven más capaces de considerar la perspectiva de otro para poder entender por qué una persona podría sentir o actuar de cierta manera, así como también pensar acerca de maneras de apoyar a esa persona. Los cuidadores de niños de cero a tres años pueden sembrar las primeras semillas de la empatía cognitiva cuando ejemplifican la inquietud por la perspectiva del niño o ayudan al niño a reconocer las perspectivas de los demás (por ejemplo: “¿Cómo crees que se siente ella cuando tú le tiras la torre de bloques?”).

### ***La preocupación prosocial***

La preocupación prosocial se refiere a la motivación de un individuo de mejorar la experiencia de otra persona (Zaki y Ochsner 2012). Los estudios de investigación de la neurociencia recientemente han propuesto que la preocupación prosocial puede provenir ya sea del proceso neural de compartir experiencias o del proceso de mentalización, dependiendo del contexto (Zaki y Ochsner 2012; Zaki 2014). Cuando los niños comparten las experiencias emocionales de otro individuo y comienzan a pensar acerca de la perspectiva de esa persona, estos sentimientos y pensamientos pueden desembocar en respuestas prosociales.

Por ejemplo, cuando un niño en edad preescolar ve caer a un amigo, el proceso neural en el cerebro del niño en edad preescolar de *compartir la experiencia* de la reacción emocional de su amigo le hace ayudar a su amigo que experimenta dolor. Sin embargo, si el mismo niño en edad preescolar no ve a su amigo caer, pero se le pide considerar la perspectiva de su amigo (por ejemplo: “Me pregunto cómo se siente Jamil cuando se cae”), entonces sería la habilidad del niño en edad preescolar de mentalizar lo que le llevaría a ayudar a su amigo. Los estudios han demostrado que diferentes situaciones activan los diferentes procesos neurales de la empatía, lo cual resulta en conductas de prestar ayuda.

En conjunto, la empatía durante la infancia temprana incluye el siguiente conjunto de competencias relacionadas (Walsh and Walsh 2019):

- Entender las emociones propias
- Regular las emociones propias
- Identificar las emociones de otra persona
- Entender que otra persona tiene estados mentales que podrían ser semejantes o distintos del propio
- Considerar la perspectiva de otra persona para imaginar cómo podrían sentirse o qué podrían estar experimentando
- Considerar maneras de responder a las emociones de otra persona, variando desde festejar una experiencia alegre a ayudar a alguien que siente angustia para que se sienta mejor



---

## El desarrollo de la empatía

La habilidad multifacética de la empatía se desarrolla con el tiempo a través de tanto la maduración como los procesos de socialización (Walsh and Walsh 2019). Entender el desarrollo normal de la empatía ayuda a los cuidadores a tener una mejor idea de cuándo apoyar intencionalmente la empatía afectiva, la empatía cognitiva y las conductas prosociales de los niños pequeños. Las progresiones del desarrollo de la empatía proporcionan las bases de cómo fomentar su desarrollo en los programas de cuidado infantil.

Desde que nacen, los bebés tiernos demuestran una conciencia de las emociones de los demás. Los recién nacidos y los bebés tiernos exhiben el contagio emocional, como llorar reflexivamente cuando llora otro bebé. Conforme los bebés se desarrollan durante los primeros 8 a 9 meses de vida, ellos demuestran una conciencia cada vez mayor de los sentimientos de los demás al reaccionar a una gama de expresiones emocionales, como sonreír cuando alguien les sonríe o dejar de jugar para mirar a un niño que llora cerca (CDE 2009).

Para finales del primer año de vida, los bebés que se movilizan atienden y demuestran inquietud por las emociones expresadas por los demás (Ornaghi y otros 2017; Ornaghi, Conte, and Grazzani 2020). Por ejemplo, un bebé que se moviliza puede mirar al cuidador para saber cómo responder cuando un compañero cercano comienza a gritar de la frustración.

Alrededor de los 18 meses, los bebés más grandes cambian su conducta en respuesta a los sentimientos de los demás, incluso si no hacen sentir mejor a la otra persona. Por ejemplo, un bebé mayorcito puede tratar de abrazar o palmear la espalda de un compañero que llora o alejar su propio cuerpo de un niño que está llorando en voz alta. Los niños de alrededor de esta edad demuestran una mayor comprensión del motivo de la angustia de otras personas y podrían angustiarse también (CDE 2009). Los bebés mayores avanzan hasta demostrar un aumento en la preocupación empática relacionada con la edad (McDonald and Messinger 2011). A partir de los 16 hasta los 36 meses, los bebés mayorcitos demuestran su comprensión de las expresiones emocionales de los demás al nombrar



las emociones, hacer preguntas acerca de ellas e incluso responder de maneras no verbales adecuadamente (por ejemplo, llevar un juguete favorito al niño que llora, sonreír para compartir el entusiasmo de otro niño) (Office of Head Start 2015). Para alrededor de los 36 meses, los niños entienden que las personas tienen sentimientos distintos a los propios y pueden a veces responder de maneras que hacen sentir mejor a la persona (CDE 2009).

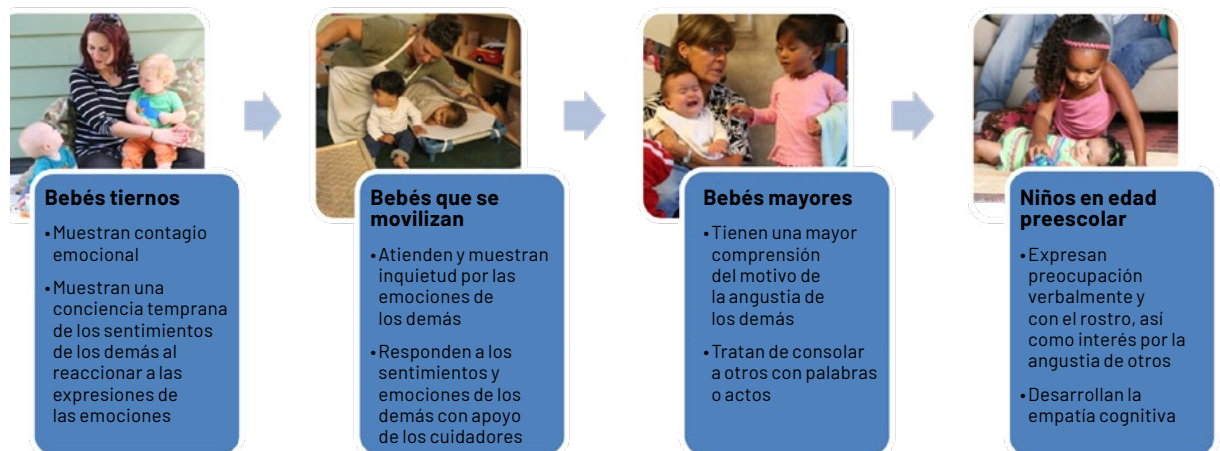
En los años preescolares, la empatía cognitiva se afianza más (McDonald en Messinger 2011). Durante este tiempo, los niños desarrollan la teoría de la mente. Ellos también pueden considerar plenamente la perspectiva de otra persona y comenzar a entender más precisamente sus experiencias, lo cual produce estrategias de ayuda más eficaces. Además, unas habilidades del lenguaje más desarrolladas permiten a los niños en edad preescolar comunicarse acerca de las experiencias de empatía y prestar ayuda. Alrededor de los cuatro años, los niños se empeñan en

entender por qué una persona podría estar angustiada y responder adecuadamente con preocupación. Por ejemplo, un niño podría preguntar por qué otro niño llora y pedir al maestro que le ayude. Ellos también podrían inferir que un bebé llora porque escucharon un sonido fuerte. En estos ejemplos, el niño podría pedir a un adulto que intervenga o podrían proporcionar apoyo al compañero directamente, acercándole un objeto consolador o hablando con el compañero.

Alrededor de los cinco años, los niños siguen respondiendo a la angustia de los demás, pero cuentan con un repertorio más amplio de conductas para prestar ayuda. Cuando un niño se raspa las manos al caer, un compañero cercano podría pedir vendas al maestro. Cuando un amigo llora, el niño podría preguntar al compañero qué le sucede y ayudar a encontrar una solución para consolarlo (por ejemplo, leerle su libro favorito, reconstruir la torre de bloques).

El gráfico 1 proporciona un resumen del desarrollo de la empatía de un niño.

**Gráfico 1: Resumen del desarrollo de la empatía**



## Las influencias en el desarrollo de la empatía

Los humanos nacen con la capacidad para desarrollar la empatía, pero varios factores individuales y ambientales influyen en cómo se desenvuelve la empatía. La genética, el desarrollo neural y el temperamento juegan parte en el desarrollo de la empatía (McDonald y Messinger 2011). La empatía también se relaciona con otros aspectos del desarrollo social, emocional, cognitivo y del lenguaje del niño (McDonald y Messinger 2011; Ornaghi, Conte y Grazzani 2020). Por ejemplo, la comprensión y regulación de las emociones y la comprensión social de los niños afectan su habilidad para experimentar la empatía (Denham 2007; Grazzani y otros 2016). Los niños que demuestran más emociones de tristeza y enojo podrían ser menos capaces de percibir las necesidades emocionales de otra persona y mucho menos de responder a ellas (Denham 2007). De manera semejante, la habilidad de un niño de regular sus propias emociones le permite reorientar su atención desde su propia angustia a la de otra persona, lo cual es un requisito de la empatía (Ornaghi, Conte y Grazzani 2020).

Aunque hay diferencias individuales en la empatía, las influencias ambientales también afectan su desarrollo, incluyendo la socialización, los factores contextuales y los valores culturales. En primer lugar, todas las personas pueden desarrollar su capacidad empática. La empatía puede aumentar a lo largo del tiempo en ambientes que fomenten la comprensión que tengan los niños de sus propias emociones y de las de los demás. Además, todos, sin importar su competencia empática, encuentran situaciones en que les es más fácil o difícil experimentar la empatía. Conforme los niños aprenden reglas sociales, ellos podrían, o no, experimentar realmente la empatía en todos los contextos o con todas las personas (Zaki 2014). Por ejemplo, conforme los niños aprenden quién forma parte de su grupo y quién no, dentro de sus comunidades, es más probable que experimenten empatía con los miembros de su mismo grupo que con los grupos ajenos. De manera semejante, los niños tienden más a demostrar la empatía y la preocupación prosocial hacia aquellos con quienes tienen una relación familiar. Los valores culturales también afectan la manera en que la angustia, la empatía y las conductas prosociales se expresan e interpretan (Trommsdorff y Cole 2011).

### Apunte sobre las conductas prosociales tempranas

Aunque las inquietudes prosociales reflejan una faceta de la empatía, no todas las conductas de ayuda son motivadas por la empatía. Por ejemplo, imagine a un maestro de cuidado infantil que recoge el área de bloques. Un bebé mayor le ayuda a colocar los bloques en la canasta, pero, ¿está este bebé experimentando las emociones del maestro o considerando su perspectiva de lo que se siente al recoger el salón de clases? Lo más probable es que no. Esta conducta de “ayudar” puede deberse a que el niño disfruta al llenar las canastas con objetos, quiere pasar tiempo con el maestro o imita al maestro, ninguno de los cuales son motivados por la empatía.

El ayudar empáticamente o comportarse de manera prosocial, para responder a las experiencias emocionales de otras personas, comienza a surgir y a crecer entre los 8 y 24 meses (Ornaghi y otros 2017). El ayudar con empatía requiere que el niño sienta y piense acerca de cómo sería que otra persona experimente una emoción como la tristeza, el dolor o la alegría. Para los 30 meses, los niños pueden ayudar en situaciones relacionadas con las emociones que exigen inferencias más complejas acerca de las necesidades, los sentimientos y los estados internos de los demás (Svetlova, Nichols y Brownell 2010). Por ejemplo, si el niño observa a un compañero que está titiritando de frío o evidentemente tiene frío, éste podría ir a buscar una cobija o chaqueta para ayudar a este niño. De manera semejante, si un hermano está triste porque le van a poner una inyección en el consultorio

médico, un niño podría tratar de proporcionar consuelo individualizado (por ejemplo, dar un abrazo o compartir un bocado o un juguete favorito).

Es importante que los cuidadores entiendan la distinción, debido a que el apoyo a la empatía no es lo mismo que fomentar las conductas prosociales. El fomento del desarrollo de la empatía exige una socialización mucho más amplia de la comprensión emocional, la expresión emocional, la regulación emocional y la consideración de las perspectivas de los demás por parte de los niños pequeños, *así como* de las conductas de ayuda motivadas por la empatía.

## **El papel del cuidador en fomentar la empatía temprana**

¿Cómo se reflejan estos estudios acerca del desarrollo de la empatía en la práctica de los cuidadores de niños de cero a tres años? Como cuidadores, tenemos la inmensa responsabilidad y el privilegio de honrar las experiencias emocionales de los niños de cero a tres años. Esto sienta las bases del fomento del potencial innato que tienen los niños pequeños de compartir las experiencias emocionales de los demás. Utilice las siguientes estrategias para fomentar el desarrollo de la empatía y las conductas tempranas de prestar ayuda. Si desea ideas adicionales, vea la lista de ejemplos: “Estrategias de cuidado para fomentar la empatía por edad”, al final de este capítulo.

### ***Establezca relaciones cálidas y sensibles con cada niño***

Los estudios de investigación han demostrado que la relación entre el cuidador y el niño y la seguridad del apego se relacionan con el desarrollo de la empatía (McDonald y Messinger 2011; Denham 2007). Para fomentar el desarrollo de la seguridad del apego, los cuidadores pueden seguir con regularidad los pasos del proceso de la respuesta sensible de PITC para proporcionar un cuidado sensible a los niños de cero a tres años. Detectar con constancia las señales

de los bebés y responder a sus necesidades sienta las bases del establecimiento de la relación de apego seguro. El apego seguro proporciona el contexto para la comprensión emocional, la regulación conjunta (por ejemplo: el apoyo regulatorio que proporcionan los cuidadores) y la toma de perspectiva.

Además, los cuidadores pueden demostrar calidez y afecto para contribuir al fortalecimiento de la relación, sonriendo, riendo y respondiendo con empatía a la gama de sentimientos del niño (Dean, LeMoine y Mayoral 2016). Ellos pueden asegurarse de que el tono de su voz, sus expresiones faciales y su entusiasmo concuerden con los del niño y que ellos puedan sostener interacciones sincrónicas durante el juego (Garner 2006; McDonald y Messinger 2011). Los adultos que puedan corresponder las muestras de emoción del niño (por ejemplo: sonreír para compartir la felicidad, fruncir el ceño para indicar frustración) podrían tener mayor sensibilidad a las señales emocionales el niño (Garner 2006). Cuando los adultos y los niños corresponden mutuamente sus emociones, esto proporciona la oportunidad para que el bebé sienta lo que sienten los adultos y ofrece a los bebés una idea de que sus actos motivados por las emociones pueden influir a otra persona (McDonald y Messinger 2011).



***Establezca un entorno emocionalmente seguro para que los niños expresen sus emociones y observen las emociones de los demás***

Los niños de cero a tres años experimentan emociones a lo largo del día. Un entorno emocionalmente positivo proporciona un espacio en el que las emociones de los niños son accesibles para ellos y aceptadas por sus cuidadores (Denham 2007). Los cuidadores hábiles detectan sensiblemente las experiencias emocionales de cada niño. Ellos ejemplifican la empatía respecto a las emociones de los niños, la cual puede incluir consolar a los bebés tiernos, y ellos reconocen y validan las emociones de los niños. El enfoque de un cuidador en las emociones del niño ayuda a este último a aprender a identificar las emociones y le permite sentirse libre de expresar auténticamente la gama de emociones que descubre a lo largo del día. Además, los niños necesitan observar tanto las emociones de los cuidadores y sus compañeros como las reacciones auténticas de los cuidadores a estas emociones (Denham 2007; Garner y otros 1997). Según corresponda, dirija la atención hacia sus propias emociones y hacia aquellas de los compañeros de los niños. Comparta los sentimientos que está experimentando y modele estrategias para expresar y manejar sus emociones (Dean, LeMoine y Mayoral 2016).

***Utilice y fomente el desarrollo de un vocabulario enriquecido con emociones***

Conforme los cuidadores detectan las emociones de los bebés, ellos pueden nombrar y describir las emociones para ayudar a los niños a adquirir un vocabulario rico en emociones. Los cuidadores pueden comenzar con vocabulario sencillo, como *contento*, *triste* o *enojado*. Conforme los niños se desarrollan, los cuidadores también pueden variar su lenguaje y utilizar un vocabulario más enriquecido, como *sorprendido*, *preocupado* o *juguetón*.



Conforme los niños adquieran más habilidades para la comunicación, sostenga conversaciones con los bebés más grandes para identificar y aclarar sus propias emociones. Utilice el lenguaje que motive al niño a ser una parte activa de determinar sus emociones (por ejemplo: “¿Te sientes . . . ?” “Me pregunto si te sientes . . .”). De manera semejante, nombre las emociones que expresan los compañeros de los niños y ayude a los niños a comenzar a reconocer las perspectivas de los demás. El describir los estados emocionales y compartir auténticamente las experiencias emocionales de los niños les ayuda a reconocer las emociones que experimentan los demás (Dean, LeMoine y Mayoral 2016; Garner y otros 1997). Las conversaciones entre adultos y niños acerca de los sentimientos ayudan a los niños a volverse más capaces de tener empatía hacia sus compañeros (Denham 2007). Cuando sea posible, los cuidadores pueden proporcionar explicaciones de las causas y consecuencias de las experiencias emocionales del niño y de las personas que lo rodean. Dichas oportunidades para que los niños aprendan acerca de sus propias emociones y las de los demás fomenta que los niños pequeños sean capaces de reconocer las emociones de los demás y aprender maneras de responder con empatía.





### ***Lea y hable acerca de cuentos que traten acerca de experiencias emocionales***

Con bebés más grandes y bebés mayorcitos, lea cuentos que se enfoquen en los sentimientos y las experiencias emocionales. Sostenga conversaciones con los niños acerca de las emociones. Los cuidadores pueden dirigir la atención de los niños a los sentimientos en un cuento, pidiendo a los niños identificarlos. Dependiendo de la edad de los niños, los cuidadores pueden describir o preguntar a los niños acerca de lo que podría haber provocado los sentimientos o cómo los personajes podrían hacer frente a sus sentimientos (por ejemplo: “¿Por qué crees que se siente así el zorro?” “¿Qué podría hacer el niño para sentirse mejor?” “Háblame acerca de la ocasión en que te sentiste . . .”). Conforme los niños piensan acerca de las emociones de los personajes y las suyas propias y conversan acerca de ellas, ellos desarrollan conocimientos y habilidades sociales y emocionales importantes, como los conocimientos sobre las emociones, la comprensión de las emociones, las conversaciones sobre las emociones y las conductas prosociales (Grazzani y otros 2016; Ornaghi y otros 2017). En el capítulo de Eva Marie Shivers y Flora Farago, ellas hablan acerca de cómo las conversaciones dirigidas por los maestros, durante la lectura de cuentos, puede disminuir los prejuicios raciales al favorecer que se tomen perspectivas y se fomenta la empatía.

### ***Comunique necesidades y maneras de ayudar***

Los bebés mayorcitos niños pequeños primero se involucran en la ayuda instrumental o dirigida a un objetivo antes de la ayuda empática. Como tal, el apoyo comunicativo explícito facilita el florecimiento de las habilidades prosociales tempranas de los niños (Svetlova, Nichols y Brownell 2010). El comunicar claramente una necesidad a un bebé mayor o bebé mayorcito, ya sea la suya propia (por ejemplo: “Quisiera que me ayudaran a limpiar la mesa de los bocadillos para que yo tenga más tiempo de jugar con ustedes antes de que los recojan”) o la de otro niño (por ejemplo: “Sonia se ve tan cansada. ¿Podrías traerle su cobija para que ella pueda tomar la siesta?”), ayuda al niño a comenzar a identificar las necesidades de los demás. Enmarcar estas peticiones a través de la perspectiva de otra persona también ayuda a fomentar el aspecto cognitivo de la empatía (por ejemplo: “Me estoy dando cuenta que la maestra Amalia se está frustrando porque hay demasiados platos que cargar. ¿Podrías ayudarle a cargar algunos?”). Hablar acerca de las diferentes maneras en que el niño podría ayudar a un compañero ofrece maneras concretas de poner en práctica las conductas prosociales.

---

## Conclusiones

Un enfoque temprano en la empatía durante los primeros tres años de vida es crítico porque esto influye en el desarrollo de los niños pequeños en otras áreas y en resultados posteriores. En concreto, la empatía es importante para el desarrollo social y emocional debido a su impacto en las conductas hacia los demás, la competencia social y la calidad de las relaciones sociales (McDonald y Messinger 2011). La empatía también se relaciona con las conductas prosociales del niño. A su vez, las conductas prosociales tempranas, como el ayudar, el compartir y el consolar, se relacionan con el bienestar personal, la regulación de los impulsos antisociales y el desempeño académico (Ornaghi y otros 2017).

Para volver a la pregunta inicial de este capítulo, ¿podemos imaginarnos un mundo más compasivo, en el cual los niños y los adultos tengan la capacidad y la motivación para actuar con base en su preocupación por los demás? La empatía y las tendencias prosociales son aspectos centrales de la compasión (Knafo y otros 2008). Este capítulo destacó las raíces más tempranas de la empatía y el hecho que, como cuidadores de niños de cero a tres años, jugamos un papel fundamental en el fomento del desarrollo de estas habilidades esenciales para el desarrollo social y emocional saludable.

---

## Estrategias de cuidado para fomentar la empatía por edad

Las siguientes estrategias se desarrollaron con base en *El currículo de PITC*:

*Las progresiones del aprendizaje* (Mangione y otros 2021). Utilice estas estrategias y los ejemplos para considerar cómo puede dar apoyo a los bebés tiernos, a los bebés que se movilizan y a los bebés mayorcitos, para que desarrollen una comprensión de sus emociones propias y las de los demás y de sus habilidades emergentes para mostrar preocupación prosocial por los demás.

### *Los bebés tiernos (de 0 a 8 meses)*

- Ejemplifique la empatía y atienda los sentimientos de los bebés.  
“Te ves triste. La abuelita va a llegar pronto. ¿Quieres que te cargue?”
- Hable acerca de los sentimientos de los bebés durante las rutinas cotidianas de cuidado infantil.  
“Pablo está llorando. Se ve cansado. Espero que su cobijita le ayude a tomar la siesta”.
- Destaque las emociones de los bebés conforme comiencen a interactuar entre sí.  
“Estás apretando el brazo de Nakia. Ella se ve asustada. Tócala suavemente”.  
“Elijah sonríe cuando tú le tomas la mano, Jackson. Te ves contento cuando juegas con él”.

### *Los bebés que se movilizan (de 8 a 18 meses)*

- Utilice palabras diversas para describir los sentimientos de los bebés que se movilizan.  
“Estás pateando. Parece que te sientes frustrado”.  
“Te oigo balbucear. Parece que te sientes alegre”.
- Ayude a los bebés a darse cuenta de los sentimientos de sus compañeros y las maneras de apoyarse mutuamente.  
“Tienes razón, César. Ria está llorando. Parece que ella se siente triste. Me pregunto si su osito de peluche le haría sentirse mejor. ¿Puedes traerle su osito de su compartimento?”  
“Sam está listo para tomar el biberón. Mira como sonríe cuando le traigo el biberón”.
- Facilite interacciones entre compañeros que fomenten el desarrollo de la empatía.  
“Te molesta cuando Jaime te quita el juguete cuando todavía no estás lista. Vamos a pedirle a Jaime que espere su turno”.

“Veo que Zosima está sentada en el rincón con los brazos cruzados. Vamos a verla para ver si se siente bien o necesita ayuda”.

### **Los bebés mayores (de 18 a 36 meses)**

- Siga exponiendo a los bebés mayores a una gama más amplia de palabras para describir sus sentimientos.

“Te ves emocionado de ver que Jerome regresó a la escuela después de que estuvo enfermo la semana pasada”.

“Veo que Maia está frunciendo el ceño. Me pregunto si ella se siente decepcionada de que es el turno de Wilson de jugar con la carriola”.

- Pida a los bebés mayorcitos expresar cómo se sienten, en lugar de decirles lo que usted cree que sienten.

“¿Te sientes . . . ?”

“Me pregunto si te podrías estar sintiendo . . .”

- Ayude a los bebés mayores a entender cómo su temperamento podría afectar los sentimientos y las preferencias de otros niños.

“Me doy cuenta de que te emociona ver a Mirabella cuando corres a abrazarla. Recuerda que Mirabella a veces no está lista para un abrazo tan grande. ¿Puedes preguntarle si ella quiere decir hola con un saludo o con un abrazo?”

- Anime a los bebés mayores a mirarse a la cara unos a otros y escuchar las voces para comenzar a entender cómo se siente otra persona.

“Mira el rostro de Marco. Él se ve un poco nervioso de venir a la nueva caja de arena. Marco, ¿puedo tomarte de la mano mientras te metes a la arena?”

“Vaya, ¡Mira! Mike está tan emocionado de que su mamá venga a visitar nuestra clase para enseñarnos una canción en el idioma hmong. Ella está sonriendo y hablando alegremente”.

- Siga ejemplificando la empatía y facilite interacciones entre compañeros que fomenten el desarrollo de la empatía.

“Me doy cuenta de que Alejandra se está poniendo triste porque ella ha estado esperando un triciclo desde hace mucho. ¿Puede alguno de nuestros amigos darle un turno a Alejandra?”

“Ay, la pelota le pegó a Lola en la cabeza. Veamos cómo podemos ayudarle a sentirse mejor”.

## **Citas bibliográficas**

Departamento de Educación de California. 2009. *Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil de California*. Sacramento, CA: Departamento de Educación de California. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/documents/itfoundations2009.pdf>.

Dean, Allyson, Sarah LeMoine y Maria Mayoral. 2016. *ZERO TO THREE Critical Competencies for Infant-Toddler Educators™*. Washington, DC: ZERO TO THREE.

Denham, Susanne A. 2007. “Dealing with Feelings: How Children Negotiate the Worlds of Emotions and Social Relationships”. *Cognition, Brain, Behavior* 11, núm. 1: págs. 1 a 48. <https://denhamlab.gmu.edu/Publications%20PDFs/Denham%202007.pdf>.

Garner, Pamela W. 2006. “Prediction of Prosocial and Emotional Competence from Maternal Behavior in African American Preschoolers”. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology* 12, núm. 2: págs. 179 a 198. <https://doi.org/10.1037/1099-9809.12.2.179>.

- Garner, Pamela W., Diane Carlson Jones, Gaylyn Gaddy y Kimberly M. Rennie. 1997. "Low Income Mothers' Conversations About Emotions and Their Children's Emotional Competence". *Social Development* 6, núm. 1: págs. 37 a 52. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00093.x>.
- Grazzani, Ilaria, Veronica Ornaghi, Alessia Agliati y Elisa Brazzelli. 2016. "How to Foster Toddlers' Mental-State Talk, Emotion Understanding, and Prosocial Behavior: A Conversation-Based Intervention at Nursery School". *Infancy* 21, núm. 2: págs. 199 a 227. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/infa.12107>.
- Knafo, Ariel, Carolyn Zahn-Waxler, Carol Van Hulle, JoAnn L. Robinson y Soo Hyun Rhee. 2008. "The Developmental Origins of a Disposition Toward Empathy: Genetic and Environmental Contributions". *Emotion* 8, núm. 6: págs. 737 a 752. <https://doi.org/10.1037/a0014179>.
- Mangione, Peter L., J. Ronald Lally, Diane M. Harkins y Amber O. Morabito (with Arlene R. Paxton). 2021. *El currículo de PITC: Las progresiones del aprendizaje*. San Francisco: WestEd.
- McDonald, Nicole M. y Daniel S. Messinger. 2011. "The Development of Empathy: How, When, and Why". En *Moral Behavior and Free Will: A Neurobiological and Philosophical Approach*, editado por Juan José Sanguinetti, Ariberto Acerbi y José Angel Lombo. Morolo, Italy: IF Press. [https://www.researchgate.net/publication/267426505\\_The\\_Development\\_of\\_Empathy\\_How\\_When\\_and\\_Why](https://www.researchgate.net/publication/267426505_The_Development_of_Empathy_How_When_and_Why).
- Office of Head Start. 2015. *Head Start Early Learning Outcomes Framework: Ages Birth to Five*. Washington, DC: US Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families.
- Ornaghi, Veronica, Elisa Brazzelli, Ilaria Grazzani, Alessia Agliati y Maria Lucarelli. 2017. "Does Training Toddlers in Emotion Knowledge Lead to Changes in Their Prosocial and Aggressive Behavior Toward Peers at Nursery?" *Early Education and Development* 28, núm. 4: págs. 396 a 414. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1238674>.
- Ornaghi, Veronica, Elisabetta Conte y Ilaria Grazzani. 2020. "Empathy in Toddlers: The Role of Emotion Regulation, Language Ability, and Maternal Emotion Socialization Style". *Frontiers in Psychology* 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.586862>.
- Svetlova, Margarita, Sara R. Nichols y Celia A. Brownell. 2010. "Toddlers' Prosocial Behavior: From Instrumental to Empathic to Altruistic Helping". *Child Development* 81, núm. 6: págs. 1814 a 1827. <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.2010.01512.x>.
- Trommsdorff, Gisela y Pamela M. Cole. 2011. "Emotion, Self-Regulation, and Social Behavior in Cultural Contexts". En *Socioemotional Development in Cultural Context*, editado por Xinyin Chen y Kenneth H. Rubin. Nueva York: Guilford Press. [https://www.researchgate.net/publication/260530586\\_Emotion\\_self-regulation\\_and\\_social\\_behavior\\_in\\_cultural\\_contexts](https://www.researchgate.net/publication/260530586_Emotion_self-regulation_and_social_behavior_in_cultural_contexts).

Walsh, Erin y David Walsh. 2019. "How Children Develop Empathy". *Smart Parenting, Smarter Kids* (blog), *Psychology Today*. Mayo 9, 2019. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/smart-parenting-smarter-kids/201905/how-children-develop-empathy>.

Zaki, Jamil. 2014. "Empathy: A Motivated Account". *Psychological Bulletin* 140, núm. 6: págs. 1608 a 1647. <https://doi.org/10.1037/a0037679>.

Zaki, Jamil y Kevin N. Ochsner. 2012. "The Neuroscience of Empathy: Progress, Pitfalls and Promise". *Nature Neuroscience* 15, núm. 5: págs. 675 a 680. <https://www.nature.com/articles/nn.3085>.



# Un enfoque en la socialización, la guía y la disciplina de los niños de cero a tres años basado en el desarrollo

J. Ronald Lally y Peter L. Mangione

**E**l propósito de este capítulo es explicar el enfoque en la socialización de los niños de cero a tres años que considera las capacidades cambiantes del niño relacionadas con su desarrollo. En lugar de enfocarnos en cómo abordar una determinada conducta, como morder, golpear o decir no, este capítulo aborda cómo la socialización, la guía del comportamiento y la disciplina necesitan tomar como referencia las capacidades del niño relacionadas con el desarrollo y adaptarse a ellas, según el punto determinado del desarrollo en que se encuentre el niño. Se explica por qué conductas similares en niños de diferentes edades necesitan abordarse de manera diferente. Se exploran, además, los aspectos del contexto y se explica por qué factores como la proporción diversa entre adultos y niños, la organización del entorno y la cantidad de transiciones durante la jornada pueden influir en la conducta de los niños en el programa de cuidado infantil.

Este capítulo comienza presentando cómo las competencias cambiantes del niño y sus motivos influyen en el proceso de socialización. Después explica algunas de las formas en que la “percepción” de un niño por parte de un adulto —creencias sobre cómo los niños y qué los motiva—, pueden influir en cómo ese adulto socializa. Posteriormente se analizan las metas de socialización adecuadas tanto para individuos como para grupos y las maneras de prevenir, o al menos disminuir,

las conductas que podrían parecer difíciles o inaceptables a un maestro individual o que podrían requerir de intervención. Se finaliza con una sección acerca de cómo planificar y realizar intervenciones individualizadas con los niños.

## Filosofía y orientación

PITC utiliza un enfoque basado en el desarrollo respecto a la socialización, la guía del comportamiento y la disciplina. Se considera el nivel del desarrollo de cada niño, las tendencias del temperamento individuales, las experiencias familiares y culturales y el contexto en el cual se presenta una conducta o conductas. PITC define la socialización, la guía del comportamiento y la disciplina de la siguiente manera:

**Socialización:** Las reglas y expectativas compartidas para la vida que los niños de cero a tres años aprenden a través de las relaciones y sus interacciones con los demás, especialmente de los adultos que los cuidan.

**Guía:** La comunicación de los cuidadores adultos respecto a las reglas y expectativas compartidas de la vida por medio del ejemplo, la demostración, la explicación y la atención enfocada.

**Disciplina:** Fomentar conductas deseadas proporcionando límites claros, haciendo recordatorios gentiles y, si la conducta es dañina o lastimosa, intervenir para

detenerla y reorientarla. Como parte de la intervención, el cuidador ayuda a los niños a adquirir una comprensión acerca de los efectos de su conducta sobre las demás personas y las cosas.

Estas definiciones, particularmente la definición de disciplina, requieren de consideración cuidadosa, debido a que hay variaciones entre las familias y comunidades culturales diversas que atiende el campo de la infancia temprana. Según la filosofía de PITC, la socialización está arraigada en la colaboración con las familias para establecer reglas, expectativas y un entendimiento en común acerca de cómo se abordan la guía del comportamiento y la disciplina, especialmente cuando se necesiten límites claros y recordatorios amables. Si una conducta es dañina o hiriente, el enfoque es la conducta. La emoción del niño relacionada con la conducta se reconoce y respeta constantemente. La conducta dañina o hiriente se detiene y reorienta con gentileza. El ayudar a los niños a adquirir una comprensión de los efectos de su conducta en otras personas y en las cosas se adapta a la edad de cada niño y a su nivel de desarrollo.

Conforme los bebés crecen, se vuelven más competentes. Este punto es evidente. Lo que no es tan evidente es cómo los maestros

necesitan adaptar sus estrategias de guiar el comportamiento de acuerdo con estas crecientes competencias. Los estudios de investigación han demostrado que, durante los primeros tres años de vida, los niños pasan por al menos tres transiciones importantes en su desarrollo: desde el bebé muy pequeño que busca la seguridad, al niño de 6 a 8 meses que explora, hasta el niño de 15 a 18 meses que comienza a buscar su identidad (Brazelton 1998; Brazelton y Sparrow 2006; California Department of Education 2009). Estos puntos de transición cambian la manera en que el niño funciona y, dentro de la filosofía de PITC, exigen un tipo de guía del comportamiento distinto de los adultos que proporcionan el cuidado.

### ***El bebé tierno (hasta los 8 meses)***

Debido a que los bebés tiernos tienen poca capacidad para controlar sus impulsos y a que dependen principalmente de aquellos que los cuidan, el papel del adulto en la guía del comportamiento durante los primeros meses se limita más que nada a ayudar a los niños a sentirse seguros, a ayudarles a gratificar sus necesidades y a mantenerles a salvo. Cuando los niños están haciendo algo que el maestro considera que es peligroso para ellos mismos o para los demás, el maestro les reorienta con gentileza, les mueve la mano o les cambia de posición.

Mucho de lo que los bebés pequeños aprenden acerca de cómo actuar en el mundo proviene de su experiencia de cómo los tratan los cuidadores. Los bebés observan y aprenden de los actos de los demás. Los ejemplos de bondad y de proporcionar protección y cariño son maestros potentes.

### ***El explorador (de 6 a 18 meses)***

Cuando los niños alcanzan la edad de seis o siete meses, el equipamiento tanto físico como mental cambia. Estos bebés van teniendo cada vez más interés en alejarse del cuidador y explorar. Cambian la manera en que necesitan que los cuidadores les proporcionen seguridad. Ellos quieren



que los cuidadores estén atentos y a su disposición, pero que no hagan todo por ellos. Es posible que estos exploradores estén apenas empezando a gatear o estén tratando de posicionar los brazos, las piernas y sus cuerpos para inspeccionar las cosas que les interesan (Whitmer y Honig 2020). Los niños de esta edad comienzan a asumir el control de parte de la regulación de sus cuerpos, avanzando hacia las cosas que desean y persistiendo en sus intentos de realizar movimientos más complejos. Esperan un poco a que les den el biberón o dejan de llorar cuando ven que el cuidador viene de camino (Fox y Calkins 2003). Están adquiriendo cierto control y exhiben nuevas habilidades del desarrollo que necesitan reconocerse. Aunque sin duda no tienen control de sus impulsos, están demostrando un nivel de control cada vez mayor.

La manera en que se debe socializar a estos niños cambia ligeramente de cómo se socializa a los bebés muy tiernos. Con estos niños, los cuidadores pueden demostrar cómo hacer las cosas, explicar brevemente las cosas y utilizar el interés de los niños en explorar para enfocar o reenfocar su atención (Scaramella y Leve 2004). Un niño de esta edad tira una cuchara para ver a dónde va o enciende la televisión 15 veces seguidas para provocar que los colores y sonidos se enciendan. El niño explora y aprende. Debido a que se siente motivado por el descubrimiento, mostrarles cómo hacer algo, dando una explicación breve y enfocando su atención, es adecuado para esta edad, ya que les proporciona el espacio para explorar.

### ***El individuo (de 15 a 36 meses)***

Alrededor de los 15 a 18 meses de edad, los niños alcanzan otro punto de transición. A esta edad, los niños comienzan a demostrar el surgimiento de su comprensión de los conceptos de *mí* y *mío*. Ellos muestran ser capaces de plantarse firmemente sobre sus propios pies y también de entender el poder de las opciones. Este periodo de la vida es cuando los niños están aprendiendo a considerar sus necesidades y deseos en



relación con las necesidades y deseos de los demás. Esos niños pueden moverse rápido. Ellos entienden muchas palabras y saben hacer muchas cosas (Whitmer y Honig 2020). Y debido a que están adquiriendo estas habilidades, la sociedad espera más de ellos (Fox y Calkins 2003). Por ejemplo, se espera que compartan las cosas y que guarden silencio en la iglesia o en las reuniones. Es posible que reaccionen a estas limitaciones a su libertad diciendo que no. Su resistencia es parte de este nuevo periodo del desarrollo. Por medio de la resistencia, ellos exploran una nueva comprensión de sí mismos y de los demás: Un descubrimiento tanto liberador como atemorizante. Es evidente que son distintos, en cuanto a sus capacidades y motivaciones, del explorador más pequeño.

Respecto a proporcionar una guía del comportamiento a los niños de esta edad, la conducta del cuidador debe cambiar conforme los niños cambian. Estos niños tienen capacidades físicas, sociales, lingüísticas e intelectuales mayores. Pueden tomar decisiones conscientes. Utilizan estrategias para conseguir lo que quieren. Pueden sentir vergüenza y orgullo (Lewis, Alessandri y Sullivan 1992). Por lo tanto, los cuidadores necesitan tomar en cuenta estas nuevas habilidades y motivos conforme guían su comportamiento.



En este punto del desarrollo, las técnicas para guiar el comportamiento deben ampliarse para incluir reglas de la conducta que concuerden con la cultura (Denham 1998), con límites definidos con claridad y comunicando los motivos de las reglas de

manera sencilla. Además de continuar con las técnicas de socialización y para guiar el comportamiento que ya se abordaron para su uso con el bebé más pequeño, los cuidadores pueden ahora añadir algunas reglas sencillas de conducta que podrían requerir la disciplina, por ejemplo: no agredir físicamente a los seres vivos ni destruir los bienes materiales. ¿Por qué? Porque los niños ahora tienen la sofisticación en su nivel de desarrollo como para poder comenzar a entender las reglas. En casos en los que una regla para impedir la conducta dañina o hiriente no se cumpla, es necesaria la intervención gentil para detener la conducta, junto con la comunicación clara de la regla y el motivo de ésta. Vea el recuadro titulado “Recomendaciones para guiar a los bebés mayores”, para obtener sugerencias sobre la guía del comportamiento y la disciplina al cuidar a bebés mayores.

### **Recomendaciones para guiar a los bebés mayorcitos**

#### **Tenga en mente una meta a largo plazo**

Optimice el desarrollo de los sentimientos de seguridad personal, confianza, iniciativa y utilidad de los niños, a la vez que anima una sensación de autorregulación, una profunda conexión con los demás seres humanos y las cosas vivas, así como una reverencia por el mundo en que vivimos.

#### **Entienda el papel de árbitro de la conducta culturalmente adecuada**

Es importante entender que los niños naturalmente perciben a los cuidadores cómo guías de la conducta culturalmente adecuada. *Acepte este papel.* Esto es parte de la experiencia humana. Usted está encaminando al niño rumbo a la interacción con los demás.

#### **Diseñe un entorno ordenado**

Asegúrese de que las lecciones de la socialización y la experiencia de ser un individuo se lleven a cabo en un entorno ordenado. Las reglas de la conducta necesitan ser claras y justas y aplicarse con uniformidad y de maneras específicas y razonadas.

#### **Haga evidentes las aportaciones que hace cada niño al grupo**

Parte de aprender los límites adecuados a los actos propios en un grupo es volverse consciente del valor que uno mismo tiene dentro del grupo. Es indispensable que un adulto señale y valore la tendencia de un niño a contribuir y ser útil al grupo.

#### **Sea específico**

Señale aquellas partes específicas de la conducta de un niño que el niño necesita regular. Sea lo suficientemente claro en su mensaje para que el niño no generalice a otros aspectos de su conducta que no necesiten regularse.



### No se dé por vencido

Es posible que tarde meses en ayudar a un niño a adoptar una conducta socialmente adecuada con constancia. Busque los pasos pequeños de sus avances y señálelos al niño cuando los detecte. Además, un diseño cuidadoso del ambiente, la identificación de los sentimientos de los niños y la supervisión adicional de las interacciones con carga emocional pueden ayudar al niño en su trayectoria.

## Haciendo el cambio

La habilidad de los maestros de dar un giro a la manera en que socializan, con base en el punto del desarrollo del niño, es clave para guiar el comportamiento con eficacia. Aprender sólo una manera de abordar el morder, el pegar o cualquier otra conducta no funciona. Tampoco tiene sentido hablar de “problemas para comer”, “problemas para dormir” o “conducta negativa”, como si fueran categorías distintas. Más bien, los maestros necesitan investigar el significado de las conductas relacionadas con, por ejemplo, la alimentación o el sueño, considerando la fase del desarrollo actual del niño, sus tendencias del temperamento y sus experiencias de socialización basadas en la cultura.

Los maestros necesitan aprender a modificar sus técnicas para guiar el comportamiento conforme el niño se desarrolle. Es importante no tener a los bebés tiernos bajo expectativas que ellos no puedan entender ni asignarles motivos a su conducta que ellos no estén suficientemente desarrollados para comprender. Para el niño mayor, la práctica sería ayudarles a aprender las reglas de la sociedad. La doctora Selma Freiberg, una pionera en el campo de la salud mental de los bebés y autora de *The Magic Years*, lo planteó de esta manera:

Podemos ver que un método que se recomienda para una etapa del desarrollo podría ser completamente inadecuada para otra etapa del desarrollo. Por ejemplo, el principio de fondo en el cuidado del bebé durante los primeros meses de vida es la gratificación total de una necesidad. Sin embargo, si aplicamos este principio a la crianza de un niño de dos años o un niño incluso

mayor, estaríamos criando a un niño extremadamente dependiente y con malos modales. La diferencia claramente es el equipamiento que tiene el bebé y el equipamiento que tiene el niño más mayor. (1959, 75)

Los padres y los maestros necesitan evitar una interpretación incorrecta de la motivación al socializar a un niño. Si los adultos tratan a un bebé de 11 meses como si el niño tuviera las habilidades y los motivos del nivel de desarrollo de un niño mayor, ellos podrían tratar de disciplinar al niño que no es capaz de entender el motivo de la expectativa del adulto. Si los maestros concluyen que el acto de encender y apagar la luz 10 veces es un acto directo de resistencia, ellos interpretarán y responderán a la conducta del niño con base en motivos que el niño aún no es capaz de tener. Si, por el otro





lado, los maestros no fijan límites a un niño de 24 meses porque siguen pensando que el niño tiene la sofisticación del desarrollo de un niño de 12 meses, ellos se perderán la oportunidad de proporcionar una guía del comportamiento que sea adecuada y muy necesaria para el nivel de su desarrollo.

### ***Abordando un periodo de transición con comprensión***

La conducta de los niños durante los periodos de transición con frecuencia refleja las perturbaciones que el niño experimenta relacionadas con la transición. Conforme los niños hacen la transición de una manera de organizar sus experiencias en el mundo a otra manera (de la seguridad a la exploración y luego a la identidad), con frecuencia exhiben conductas contradictorias. Esto puede ser confuso para el maestro. T. Berry Brazelton, en su obra *Touch Points* (1998), señala que, durante las transiciones, el maestro necesita ser especialmente sensible a los cambios en las señales del niño. La transición puede ser angustiante para el niño y para el maestro debido a que lo que solía funcionar para tranquilizar las cosas ya no funciona.

La doctora Freiberg se refiere al tema de esta manera:

Una gran cantidad de los problemas que aparecen en la infancia y la niñez posterior aparecen en los puntos de unión de las nuevas fases del desarrollo. Cada una de las fases principales del desarrollo durante la infancia temprana exponen nuevos problemas para el niño y sus padres. La emergencia de lazos de amor intensos entre el bebé y su madre produce un periodo de ansiedad al separarse del niño. El comienzo de la locomoción independiente, el empeñarse en ponerse erguido, presenta sus propias ansiedades y problemas normales de la conducta

siempre que se interfiere con la actividad corporal. La independencia del cuerpo durante el segundo año de vida y el surgimiento de una sensación de ser independiente dan lugar a un periodo de negativismo. Las exigencias culturales del destete y de aprender a usar el baño durante el segundo año de vida producen sus propios problemas para el niño que disfruta el placer y de quien se espera ahora cada vez más, para satisfacer las exigencias impuestas desde afuera. (1959, 75 a 76)

Los maestros necesitan planificar la socialización, la guía del comportamiento y las técnicas de la disciplina con una perspectiva centrada en el desarrollo. Volverse consciente de las capacidades actuales de cada niño ayuda a los maestros a tomar las decisiones correctas acerca de cómo responder al niño y guiar su comportamiento. El conocimiento acerca de las transiciones principales del desarrollo de los niños, el impacto de estas transiciones en la conducta y el crecimiento de su equipamiento vinculado al desarrollo sientan las pautas para que los maestros tomen decisiones sensibles y eficaces.

### ***Fijación de metas de la socialización***

Con su socialización temprana arraigada en la familia y la cultura, muchos adultos automáticamente guían y socializan a los niños de la misma manera en que ellos fueron socializados. PITC recomienda que los maestros consideren detenidamente los resultados de sus esfuerzos para socializar a los niños. ¿Cómo se espera que los niños se desempeñen al salir del programa? ¿Cuáles son las metas de la socialización? PITC ha adoptado una meta específica para la conducta de los niños que salen de los programas basados en PITC: Una sensación compasiva de asombro. Ésta se describe en el recuadro titulado: “Una meta para la socialización y la guía del comportamiento”.

Si los maestros recurren a esta meta o eligen alguna otra como foco de sus actividades de socialización, ellos deben dedicar tiempo a pensar acerca de sus metas y aclararlas, debido a que éstas darán forma a la reacción de un maestro a la conducta de los niños. Los maestros también deben asegurarse de incluir a los padres de los niños en el programa acerca de las decisiones sobre la socialización. Un área que se debe considerar como parte de dicha planificación es el área de la independencia. Ha habido mucha confusión y desacuerdos culturales acerca de la manera en que se debe socializar a un niño respecto a la independencia. Este concepto no puede ignorarse.

PITC postula que tener un sentido saludable de uno mismo incluye tres componentes acerca de cómo los niños se relacionan con los demás:

- **Dependencia:** En algunas situaciones, los niños son dependientes de otros. Ellos entienden que pueden depender de la ayuda de los demás y que hay otros que son más poderosos que ellos que pueden resolverles problemas y proporcionarles protección y cariño, así como orientación e instrucción.
- **Independencia:** En otras situaciones, los niños se ven a sí mismos como independientes. Conforme los niños adquieren conciencia acerca de la distinción entre el *yo* y el *no yo*, ellos necesitan encontrar una voz culturalmente significativa para expresar sus decisiones, creaciones, emociones y creencias.
- **Interdependencia:** En otras situaciones, los niños necesitan entender que son interdependientes con otros seres vivos, verse a sí mismos conectados con otros seres vivos. Las definiciones completas del ser siempre incluyen una comprensión del ser con relación a los demás y verse a uno mismo como parte de un grupo cultural. Los niños

tienen que aprender a considerar no sólo sus necesidades, deseos y antojos individuales, sino también el impacto de sus necesidades, antojos y deseos individuales en las necesidades, antojos y deseos de los demás. Ellos también tienen que considerar cómo sus necesidades, antojos y deseos individuales encajan en las metas del grupo cultural.

- En el desarrollo del ser, uno no necesariamente debe ver la meta de la socialización como una evolución de la dependencia casi total de la infancia muy temprana a un estado de independencia, sino más bien como la habilidad cambiante de demostrar dependencia, independencia e interdependencia de maneras culturalmente adecuadas (Suizzo y otros 2008). PITC no necesariamente percibe los avances hacia la independencia como el resultado necesario y final del desarrollo. Más bien, considera que los niños paulatinamente entienden que ellos tienen un repertorio de conductas en el continuo de la dependencia/independencia/interdependencia, cada una de las cuales es adecuada en el desarrollo de un ser saludable.



La dependencia, la independencia y la interdependencia son parte del desarrollo del ser desde el principio hasta el final de la vida y se expresan de manera flexible en los individuos mentalmente saludables. Como lo afirma Jeree Pawl: “Es esa interiorización positiva de las relaciones mutuamente

respetuosas y contingentes que hace posible esta flexibilidad” (comunicación personal). En lugar de valorar un componente por encima de otro, PITC busca ayudar a los niños a aprender lo adecuado de entre la gama de maneras posibles de definir y expresar una identidad en desarrollo.

### **Una meta para la socialización y la guía del comportamiento**

Dentro de PITC, la meta para la socialización y la guía del comportamiento de los niños de menos de cinco años es un concepto que trata de abarcar tanto las necesidades y derechos del niño individual como las necesidades y derechos de todos los demás seres vivos. Esta meta de socialización se llama “Una sensación compasiva de asombro”. Esta meta fue elegida debido a que, con frecuencia, se considera que cuando las personas socializan a los niños para que sean de una manera determinada, es decir, curiosos, independientes, empáticos, obedientes, altruistas, etc., ellos acaban con más de lo que se esperaban. Quieren que los niños, por ejemplo, sean independientes, pero no tan independientes que nunca se vean a sí mismos como parte de una comunidad interdependiente. De manera semejante, ellos quieren que los niños sean curiosos, pero no quieren que ellos piensen que está bien desarmar un reloj caro para ver cómo funciona. Vivir una vida con una sensación compasiva de asombro es una manera de vivir siendo curiosos sin ser destructivos, reflexivos sin ser manipuladores, confiados sin ser dominantes, y de ser fuertes y considerados, creativos, responsables y generosos tanto con nosotros mismos como con los demás.

PITC recomienda que las metas de socialización de un programa se enmarquen en un contexto de “el ser en relación a los demás”, en lugar de sólo enfocarse en una meta unidireccional, como la curiosidad o la empatía. Las metas de la conducta deben tener los siguientes cuatro atributos:

- Confianza en uno mismo,
- Curiosidad e interés intelectual,
- Una sensación de conexión profunda con los seres humanos y otros seres vivos,
- Respeto al planeta.

El fomento del desarrollo de estos atributos depende de lo que los maestros crean acerca de las capacidades, las necesidades y los motivos de los niños. Las creencias de los maestros influyen en la manera en que tratarán a los niños. Por lo tanto, es importante para los maestros ser conscientes de sus creencias sobre lo que impulsa a los niños a actuar y cómo se debe tratarlos. Las creencias de los maestros acerca de quiénes son los niños, de qué están hechos, qué los motiva y cómo se desempeñan determina la manera en que ellos interpretarán la conducta de los niños y reaccionarán a ella. Si los maestros creen que los niños son de cierta manera, los maestros sentirán que para ser un adulto responsable ellos deben tratar a los niños de una manera que concuerde con el carácter de los niños.



### ***Teorías acerca de la naturaleza de los niños y la socialización***

Cada persona tiene una teoría o teorías acerca de la naturaleza de los niños y actúa con base en estas teorías, ya sea que tengan conciencia de ello o no. El recuadro titulado “Metateorías sobre la crianza infantil que reflejan las perspectivas históricas euroamericanas dominantes” presenta algunas perspectivas comunes (metateorías) sobre los niños que han influido en las maneras de concebir a los niños en la cultura dominante de los Estados Unidos. De una manera u otra, estas metateorías han influido las prácticas de crianza en los Estados Unidos. Las descripciones de las

metateorías en la tabla presentan cómo se expusieron en un principio. En la actualidad, estas posturas que una vez fueron firmemente planteadas, con frecuencia se han diluido y combinado con otras ideas acerca de los niños pequeños. Resulta útil leer las metateorías en su forma original y reflexionar acerca de cómo podrían, de cierta manera, influir en el pensamiento actual acerca de la crianza infantil.

Los maestros se pueden beneficiar de aprender acerca de las teorías dominantes y compararlas con lo que ellos saben y creen a partir de sus propias experiencias culturales y lo que se conoce de los estudios de investigación (Metateoría VII). A veces, en su formación, los maestros son influidos por una o más de las teorías siguientes. Por medio de la autorreflexión, los maestros que provienen de antecedentes culturales diversos pueden adquirir conciencia de su propia perspectiva cultural respecto a cómo funcionan los niños, cómo se desarrollan y cómo se les debe guiar. Los maestros también pueden tomar conciencia de las influencias en su formación y de la cultura del cuidado y la educación de la infancia temprana. La perspectiva de los mismos maestros podría ser semejante a una o más de las metateorías o diferir de todas ellas. Lo que es importante es que los maestros adquieran conciencia de su propia teoría o teorías y que sean intencionales al guiar la socialización de manera que sea sensibles a cada niño individualmente y con las metas de socialización de la familia y la(s) cultura(s) de cada niño.

## **Metateorías de la crianza infantil que reflejan perspectivas históricas euroamericanas dominantes**

### **I. El desenvolvimiento natural**

Esta metateoría\* tiene origen en los primeros escritos de Jean Jacques Rousseau, con diferentes grados de influencia de Pestalozzi, Dewey y Niel. Dicha metateoría percibe a los niños básicamente como almas bondadosas que necesitan recibir protección de los mensajes dañinos de la sociedad. El niño es visto como una flor floreciente sobre una trayectoria de crecimiento saludable desde que nace. Según esta metateoría, el desarrollo de un niño puede verse dañado si hay demasiada interferencia del exterior. Los instintos naturales del niño no se necesitan controlar ni formar, ni tampoco necesita el niño recibir adiestramiento para vivir en armonía con los demás. Es trabajo del adulto quitarse del camino del proceso natural del crecimiento y permitir el desenvolvimiento del niño, más no tratar de dar forma a la conducta del niño para satisfacer las normas de la sociedad. Éste “enfoque natural” a la educación fue muy popular en los Estados Unidos a fines de la década de 1960 y principios de la década de 1970 y sirvió de inspiración a métodos pedagógicos en todo el mundo.

### **II. Tabula rasa, entre hojas en blanco, vasija vacía**

La hoja en blanco es otra metateoría a la que se adhieren muchos. El niño es visto como alguien que ingresa al mundo sin tendencias predisuestas. Comenzando con Aristóteles y luego con los escritos de John Locke, esta metateoría se volvió popular en la época moderna de los Estados Unidos por medio de las obras de J.B. Watson, el padre de la psicología estadounidense y, a fines de la década de 1960, a través de la obra de B.F. Skinner y la corriente conductista. Muchos legisladores y políticos preocupados por que los niños adquieran competencias académicas básicas creen, y sostienen esta noción.

Desde este punto de vista, la manera en la que un niño acaba siendo se basa completamente en las experiencias que el niño tenga en el ambiente en el cual se cría y en la información que proporcionan los demás. Todas las cosas, incluyendo la motivación del niño, son producidas, determinadas y moldeadas por aquellos que controlan las experiencias a las que el niño está expuesto. Según este sistema de creencias, aquellos que crían a un niño asumen la enorme responsabilidad de qué tan inteligente será el niño, cómo se expresará y cómo actuará en relación a los demás. Se concede poca credibilidad a los conceptos de las diferencias del temperamento, la inteligencia innata o la predisposición biológica. La motivación de aprender con frecuencia es vista como la responsabilidad del adulto y no algo innato. Debido a que la manera en que resulte ser un niño será por culpa o gracias a aquellos que lo crían, el papel del adulto es “escribir” sobre la “página en blanco” o “llenar” al niño “vacío” desde temprano y con frecuencia, con cosas buenas y útiles y tanto contenido correcto como sea posible.

### **III. Bueno y generoso versus malo y egoísta**

Algunas personas imparten sus propias experiencias culturales a la perspectiva del niño como un ser que constantemente compite con mensajes contradictorios: el hacer el bien o cosas desinteresadamente, por un lado, o el hacer el mal o actuar egoístamente por cosas. Los adultos influidos por esta metateoría desean ayudar al niño a estar alerta y elegir vivir una vida buena y productiva. Un papel clave de la crianza infantil es, entonces, evitar que el niño tome decisiones incorrectas. Los adultos se empeñan en recordarle al niño que será tentado a hacer cosas malas. Estos adultos ven su trabajo como el reforzamiento de mensajes de hacer cosas buenas y recordarle al niño de resistirse a los mensajes de hacer cosas malas.



#### **IV. No socializado**

Esta metateoría promueve la creencia de que, a menos que se inhiban y controlen intensamente los impulsos desde que nacen, los niños seguirán su paso hasta la madurez como seres no socializados ni civilizados. Los impulsos tempranos, si no se detienen, creará un adulto que no es ético y que es codicioso, alguien que busca sólo placer y la ganancia personal. Por lo tanto, es el deber del adulto responsable controlar la voluntad del niño y sofocar sus exabruptos con una disciplina severa, determinante y constante. Esta manera de percibir al niño provoca a los adultos recurrir a prácticas cuya intención es arrancar de raíz la mala conducta. Entre las técnicas que aquellos que se adhieren a esta metateoría suelen utilizar se incluyen una alimentación basada en un horario, dejar que el niño llore hasta que se desahogue, no “malcriarlo” y transmitir mensajes claros de control por parte de los adultos. Se percibe a la crianza infantil como una lucha de poder entre el niño y el adulto desde el principio de la vida. Por lo tanto, el control del adulto sobre la conducta infantil debe comenzar tan pronto como sea posible, para que la voluntad propia pueda controlarse y se pueda impedir que el niño siga una trayectoria destructiva en su desarrollo.

#### **V. Sin formación temprana**

Algunas personas miran a los bebés y no ven nada más que un ser caracterizado por funciones corporales, como el comer y el dormir. Ellos conciben al niño como un ser con poca o ninguna actividad intelectual, sin conciencia de los sentimientos y poca necesidad de contacto social. Ellos creen que el niño no es capaz de la actividad consciente hasta que haya superado el periodo de la infancia temprana. Las declaraciones sobre la crianza infantil desde este punto de vista siguen este patrón: “¿Por qué hablarles a los bebés, interactuar con ellos, considerar sus sentimientos, si no pueden entender a uno?” El adulto que cree que el bebé tierno o niño pequeño tiene pocos sentimientos y no capta mucho acerca de lo que está sucediendo podría hacer casi cualquier cosa en presencia del niño o podría dejar al niño solo durante periodos prolongados. Se percibe que la televisión a volumen alto cerca del niño o el aislamiento en una cuna o corral no tienen ningún efecto en el niño, porque el niño casi no registra nada. Prácticamente cualquier cosa puede suceder (o no) sin consecuencias permanentes para el niño pequeño.

#### **VI. Inocente**

En muchas culturas, se percibe a los niños como inocentes y sin motivación de tener pensamientos ni sentimientos inadecuados hasta que alcancen su quinto, sexto o séptimo cumpleaños. Esta metateoría postula que hasta que no alcance la “edad de la razón”, el niño no puede ser responsable de actos buenos o malos. Antes de alcanzar la edad de la razón, se percibe que el niño no tiene los elementos necesarios del desarrollo para actuar impulsado por motivos ocultos. Los adultos que perciben al niño pequeño como inocente, con frecuencia conceden al niño toda la libertad para explorar, elegir con quien jugar y “ser un niño”. Una vez que el niño alcanza la edad de la razón, sin embargo, las cosas cambian drásticamente. Las expectativas del adulto respecto a la conducta responsable cambian repentinamente, al igual que las técnicas disciplinarias y las prácticas educativas. En este punto de transición, a los niños se les obliga a rendir cuentas y la escuela se vuelve un asunto mucho más serio.

#### **VII. Niño competente/vulnerable**

Esta metateoría, basada en recientes análisis de los estudios de investigación sobre el crecimiento y el desarrollo infantil, plantea al niño pequeño como un ser que tiene dos facetas: una que exhibe la vulnerabilidad del niño y una que demuestra la competencia del niño. Esta perspectiva percibe al niño como alguien que llega al mundo con un programa de aprendizaje personal y un cerebro que está genéticamente predispuesto a buscar el

significado y aprender el lenguaje. El niño es visto como un ser biológicamente programado para apegarse a los adultos que lo cuidan, socializar con ellos y aprender de ellos. Esta perspectiva considera al niño como una persona que aprende con curiosidad y está motivado a tratar de encontrarle sentido al mundo en que se adentra.

Aunque el niño tiene habilidades, motivación y curiosidad integrados por genética, el niño también es desesperadamente dependiente de los adultos para recibir cariño, apoyo y seguridad (Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development 2000). Sin este apoyo de los adultos, el niño estaría perdido. Esta metateoría, que cuenta actualmente con el respaldo mayoritario de los estudios de investigación, define el papel del adulto responsable como la persona que proporciona cariño y apoyo para el componente vulnerable de la constitución del niño, mientras a la vez facilita y respeta las habilidades y competencias del niño. El adulto que cría a niños de acuerdo con esta metateoría reconoce las predisposiciones biológicas del niño, tanto a la vulnerabilidad como a la competencia, y asume la responsabilidad de proporcionar la seguridad física y emocional, en tanto que sigue las pautas del niño que lleva a cabo su programa social, intelectual y de aprendizaje del lenguaje.

\*Una metateoría es una teoría acerca de un conjunto de teorías similares y proporciona un marco conceptual para entender teorías con principios en común. Por ejemplo, la metateoría del desenvolvimiento natural abarca las teorías de Rousseau, Pestalozzi, Dewey y Neil, entre otros.

Cómo lo ha dejado claro esta sección, la guía del comportamiento abarca una perspectiva respecto al desarrollo, metas adecuadas para el niño y una mejor comprensión de las creencias personales que podrían influir los juicios y los actos. Éste antecedente nos lleva al siguiente tema: La prevención. El viejo proverbio de Benjamín Franklin de: “Una onza de prevención vale por una libra de cura” es apropiado para el área de la socialización, la guía del comportamiento y la disciplina. Gran parte del trabajo en esta área debe tratarse acerca de cómo disminuir la frecuencia de las conductas que exigen la intervención del cuidador. Asegurarse de que los cuidadores no creen condiciones que produzcan una conducta que requiera la intervención debe ser visto como un componente clave del trabajo.

### ***Disminuyendo la necesidad de intervenir: El entorno***

Organizar el programa de cuidado infantil de ciertas maneras facilita que los niños sigan las rutinas y las reglas e interactúen con el personal y sus compañeros, además de facilita el día para todos. La organización del entorno la selección y distribución de materiales, las rutinas de cuidado infantil,

la asignación de personal y niños y las pautas del programa son apenas algunas de las muchas influencias que tiene el programa en la conducta. El recuadro titulado “Factores ambientales que disminuyen la necesidad de las intervenciones por la conducta” proporciona una lista de condiciones que afectan el crecimiento socioemocional y la socialización. La mayoría de las condiciones enumeradas coinciden con las necesidades del desarrollo de los niños de cero a tres años. Un análisis detenido de esta lista podría revelar cosas que se puedan cambiar en el entorno para disminuir la necesidad de intervenir y proporcionar una guía del comportamiento explícita.

Respecto a la organización del ambiente, las cosas deben ordenarse de manera que los niños puedan entender dónde generalmente suceden ciertos tipos de actividades y dónde se pueden localizar ciertos tipos de materiales. Dividir el entorno en áreas para músculos grandes, músculos pequeños, la sensación y percepción y la expresión creativa hace saber a los niños dónde suceden generalmente ciertas cosas. El resultado es menos interrupciones de un tipo de juego con otro y un flujo más ágil de una actividad a otra.

Algunas áreas del ambiente pueden provocar problemas. Los pasillos angostos pueden ser cuellos de botella donde los niños podrían tener que buscar cómo transitar para pasar. Debe tomarse en cuenta la iluminación y el nivel de ruido, la cantidad de objetos a la vista y los tipos de materiales exhibidos sobre las paredes. ¿Es el entorno sobre estimulante para niños de cero a tres años? Un entorno tranquilo puede ayudar a

tranquilizar a los niños. Es necesario revisar la calefacción, las ventanas y los pisos. ¿El aire es fresco y revitalizante o está encerrado y lleno de polvo? Estas cosas pueden influir en si un niño se siente de mal humor o no al final del día. ¿Hay demasiados juguetes a la vista o son insuficientes? El tener suficientes juguetes, sin que haya demasiados, ayuda a mantener a los niños estimulados e impide los conflictos por algún artículo codiciado.

### **Factores ambientales que disminuyen la necesidad de las intervenciones por la conducta**

- Tamaño de grupo pequeño
- Proporción entre niños y maestro de tres a uno o cuatro a uno
- Espacio amplio que se divida en áreas más pequeñas que estén bien organizadas y sin desorden
- Una cantidad adecuada de materiales y equipo
- Materiales y mobiliario del tamaño de los niños que ofrezcan desafíos adecuados para su nivel de desarrollo
- Un ambiente silencioso y tranquilo
- Un horario que proporcione a los niños tiempo suficiente para jugar, explorar y tomar decisiones a lo largo del día
- Una cantidad de transiciones fáciles de tolerar o una cantidad limitada de cambios (por ejemplo: cuidadores, grupos, ambientes)
- Rutinas y horario que se manejen con flexibilidad
- Orden o predictibilidad
- Expectativas adecuadas para el nivel de desarrollo respecto al autocontrol, en un ambiente que no tenga materiales que no se puedan tocar ni demasiadas áreas prohibidas
- Poco o ningún tiempo de espera
- Libertad de movimiento a lo largo del día; la opción de no tener que mantenerse quieto durante una actividad dirigida por un adulto

### ***Pautas del programa***

La prevención de los problemas de la conducta comienza con un análisis de las pautas del programa. Los estudios de investigación han demostrado que, si el programa está estructurado de manera que los niños se encuentren en grupos pequeños en lugar de grupos grandes, hay menor necesidad de regular la conducta de los niños (Helburn 1995). Los cuidadores logran conocer a los niños y los niños logran conocer a los cuidadores y conocerse mutuamente. El tamaño pequeño de los grupos permite al niño establecer relaciones con mayor facilidad y sentirse más cómodo en un grupo (Ruprecht, Elicker y Choi 2016). Esto además permite un mayor acceso al adulto cuando el niño necesite ayuda para regular sus emociones y su conducta. Una proporción de niños a adultos de 3 a 1 o 4 a 1 ayuda también a disminuir la necesidad de intervenir por la conducta de los niños. Los maestros están más a disponibles para cada niño y son más capaces de conocerlo bien y comprender sus necesidades y capacidades de adaptación únicas (Vandell 1996; Ahnert, Pinquart y Lamb 2006).



Otra pauta que ayuda con los problemas de la conducta es la asignación de cada niño a un cuidador principal durante un periodo prolongado. Este arreglo permite profundizar las relaciones mediante las cuales los maestros puedan conocer exactamente cómo relacionarse con un niño, los niños aprenden cómo relacionarse con su maestro y el maestro y la familia del niño pueden colaborar.

### ***El cuidado sensible y cariñoso***

También hay una gran cantidad de cosas que el maestro puede hacer para disminuir la necesidad de las intervenciones por la conducta, al adaptar su estilo de cuidado a las necesidades de los niños de cero a tres años y entender las influencias culturales y contextuales en la conducta de los niños. A continuación, se enumeran algunas maneras de actuar que pueden prevenir o moderar la conducta difícil.

#### **El bebé tierno:**

- Establezca una relación positiva y estrecha con cada niño.
- Dedique tiempo especial individualmente con cada niño todos los días.
- Transmita constantemente mensajes de cariño incondicional.

#### **El explorador:**

Continué con lo que haya hecho con el bebé tierno y:

- Permanezca cerca y atento.
- Ejemplifique la conducta adecuada.
- Utilice la reorientación para detener la conducta inaceptable, ofreciendo alternativas concretas.
- Reconozca los sentimientos del niño con el lenguaje.
- Valore y anime la conducta prosocial.

- Ofrezca a los niños palabras para expresar sus emociones.
- Sea constante, aunque flexible, de acuerdo con la edad y el temperamento del niño.

#### **El individuo:**

Continué con lo que haya hecho con el explorador y:

- Proporcione reglas y consecuencias claras, sencillas, constantes y predecibles.
- Exprese con firmeza inquietudes acerca de las conductas dañinas o inadecuadas.
- Ofrezca opciones razonables, cuando sea adecuado tener opciones, y respete las preferencias.
- Ayude a los niños a entender las conexiones entre las conductas y las consecuencias.
- Enfóquese en el aspecto inadecuado de la conducta y manténganlo separado de los aspectos adecuados de la conducta.
- Aclare que es la conducta, mas no el niño, lo que es inaceptable.
- Señale la empatía y el cariño.

Otros niños también se pueden beneficiar del establecimiento de un conjunto de reglas sencillas para la conducta que se hagan cumplir de manera constante, algo que Magda Gerber llama “reglas de la casa”. La creación de estas reglas es sencilla. Lo difícil es cómo se implementan. Todos los miembros del personal y las familias deben sostener una conversación acerca de las reglas y expectativas de las conductas de los niños en el grupo y cómo los adultos en el programa responderán a los niños que incurran en conductas inaceptables.

## **Las intervenciones individualizadas**

Se han fijado las metas. La filosofía sobre la guía del comportamiento es suficientemente clara. Se han organizado los ambientes, se han evaluado las pautas y las prácticas y se han establecido las reglas de la casa para los niños mayores. Incluso cuando todos estos elementos estén presentes, de vez en cuando uno u otro niño podría necesitar apoyo adicional por un sinnúmero de motivos. Por ejemplo, un niño podría estar experimentando un cambio importante en casa, como el nacimiento de un hermano, o podría haber sucedido algo traumático en la casa o en la comunidad. El elemento final de fomentar la socialización es abordar conductas específicas que se vuelvan un problema en el contexto del cuidado infantil en grupo. Para dichas situaciones, el equipo de cuidado infantil tiene que planificar intervenciones individuales, que a veces incluyen tener que tomar medidas singulares. Éstas son algunas cosas que se deben considerar al realizar una intervención.

### ***Colaborar con la familia***

Es esencial colaborar con la familia del niño antes de comenzar una intervención individualizada. La conducta del niño comunica una necesidad o problema que la familia podría ayudar a los maestros a entender mejor. Las conversaciones con





la familia iluminarán lo que el niño esté experimentando en ese momento. Con frecuencia, lo que la familia comparta acerca de la conducta del niño en casa puede proporcionar información valiosa. Los comentarios de la familia pueden ayudar a que se intercambie información acerca de la conducta del niño y se generen conjuntamente estrategias para entender y apoyar al niño. Por medio de la comunicación abierta con la familia, se podrían descubrir estrategias eficaces que se puedan utilizar tanto en el hogar como en el programa.

La relación con la familia comienza con la inscripción. Una vez que la familia esté inscrita, el equipo de cuidado infantil debe tener reuniones frecuentes con los miembros de la familia para establecer una relación solidaria y favorecer la comunicación abierta, la colaboración y el aprendizaje mutuo. Siempre que el equipo de cuidado infantil haya decidido que necesita tomar medidas para entender mejor la conducta de un niño y planificar una intervención individualizada, la colaboración con la familia se antepone siempre a todo lo demás. Un plan que se desarrolle junto con la familia puede incluir algunos o todos los pasos siguientes.

### ***Planificar una intervención individualizada***

#### **1. Asigne a alguien, generalmente el cuidador principal, para que acompañe al niño durante una semana o dos.**

Para que una intervención sea exitosa, el programa necesita hacer dos cosas de manera simultánea: proporcionar apoyo emocional e investigar la situación a fondo. Los maestros deciden junto con los demás maestros cuál miembro del equipo tiene una relación más estrecha con el niño. Dicho maestro acompaña al niño, dedicando más tiempo a estar cerca de éste, para observar los aspectos particulares de la situación, las provocaciones, las horas del día en que el niño tiende más a incurrir en la conducta preocupante, las personas que están con el niño y las actividades o áreas del salón en que generalmente se manifiesta la conducta. Las observaciones deben documentarse

de manera que el personal del programa pueda referirse a ellas al comunicarse con las familias o al planificar para niños individuales.

#### **2. Manténgase cerca del niño que pierde el control.**

Si un niño comienza a perder el control de su conducta, el maestro que lo acompaña necesita acercarse a él para demostrar al niño que tiene ayuda a su disposición. A veces es posible que se tenga que retirar físicamente al niño de la situación para evitar que se cause daño a sí mismo o a otros. Mientras sostenga al niño, el miembro del personal debe transmitir el mensaje, tanto verbal como físicamente, de que el niño estará a salvo y que se proporcionará suficiente regulación externa.

#### **3. Proporcione al niño oportunidades para practicar la autorregulación.**

Después que ocurra un incidente, los maestros necesitan darle al niño la oportunidad de experimentar el éxito con la autorregulación. Ellos pueden mejorar sus posibilidades de éxito al organizar una experiencia que sea semejante a la que provocó el incidente. Los maestros pueden probar a una hora del día en que el niño generalmente tenga más energía



o pueden pedir al niño que se una a una actividad en un área del salón donde el niño disfrute jugar y se sienta cómodo. El niño luego puede emprender la experiencia con ayuda. Dependiendo de la situación y del niño, los maestros pueden proporcionar apoyo y andamios, como el uso de lenguaje, para ayudar al niño a reconocer y evaluar sus respuestas emocionales, así como hacer comentarios constructivos y hacer interpretaciones (Por ejemplo: “Él nada más viene por un camioncito, no te va a quitar tu carrito”).

#### **4. Mantenga la predictibilidad.**

La predictibilidad es tanto social (por ejemplo: “Las personas que conozco estarán allí cuando las necesite”) como espacial (por ejemplo: “Yo sé dónde encontrar los rompecabezas y dónde puedo montar un triciclo”). La previsibilidad impide tanto el caos como la rigidez. Para los bebés mayorcitos, la predictibilidad implica rituales y ritmos a lo largo del día que sigan secuencias (por ejemplo: siesta, bocadillo, juego, luego llega mamá) en lugar del reloj. Los maestros pueden crear una estructura espacial para el ambiente en lugar de una estructura temporal para las actividades cotidianas. También es útil que haya constancia en cuanto a la reglas, las rutinas y las relaciones.

#### **5. Prepare el niño para las transiciones.**

A los niños que exhiben problemas de la conducta con frecuencia se les dificultan especialmente las transiciones. Para estos niños, es importante tener conciencia de las transiciones antes de que éstas ocurran. Por ejemplo, los maestros pueden preparar al niño diciéndole “Estaremos terminando la comida en unos cuantos minutos y luego yo iré y les ayudaré a llevar su plato y sus utensilios al fregadero”. A veces los niños pueden establecer un acuerdo individual con ciertos niños para hacerles saber de antemano y en privado cuando vaya a suceder una transición.



#### **6. Exagere las señales sociales (expresiones faciales, tono de voz, gestos, expresión de emociones), comprensión de las peticiones dividiéndolas en partes separadas.**

A veces los niños que incurrir en conducta difícil en el contexto del cuidado en grupo no entienden los mensajes que otros niños sí entienden. Los maestros sabrán que un niño no entiende si tienen que repetir varias veces y aun así no están seguros si el niño entendió el mensaje. Con frecuencia, este niño (y el niño que tiene dificultades con las transiciones) están tan absortos en el aquí y el ahora que no detectan las señales sutiles a su alrededor y los mensajes generales al grupo. Los maestros deben tratar de ser muy obvios con los ademanes, las expresiones faciales y el tono de la voz. Deben dramatizar cada mensaje. A veces un maestro puede agacharse y mirarle directamente a los ojos al niño para asegurarse de que el niño entienda el mensaje. Sin embargo, ninguna técnica funciona para todos y este nivel de cercanía podría agobiar al niño cuyo temperamento o historial familiar hace que el contacto de ojo a ojo sea incómodo. Al igual que con todas las sugerencias, los maestros necesitan descubrir qué funciona con cada niño.



### **7. Proporcionar una estructura física y psicológica de apoyo.**

A veces los niños actúan agresivamente cuando interpretan situaciones de manera diferente a todos los demás. Ellos podrían llegar a una situación sintiéndose ansiosos, enojados o temerosos. Los niños que están golpeando, mordiendo o empujando posiblemente no siempre piensen que son los agresores ni los transgresores en una situación. Con los niños, es importante crear para ellos situaciones que disminuyan su ansiedad, enojo o temor. La presencia de un maestro puede ser un recurso emocional. Un maestro podría facilitar el juego entre dos niños, sentándose con un niño que exhibe conducta que hiere o es dañina hacia otro niño. En otro momento, un maestro podría evitar que una situación empeore al recordarle al niño acerca de las reglas en el hogar.

### **8. Atienda detenidamente a las señales verbales y no verbales de un niño.**

Con niños menores de tres años, muchas de las señales que ellos hacen no son verbales. Algunos maestros tienen una habilidad sorprendente de intervenir en una situación justo antes que explote. Al observar a estos maestros, con frecuencia es evidente que ellos detectan señales no verbales que indican lo que el niño va a hacer. Conforme los maestros acompañan a un niño, ellos los escuchan y observan más detenidamente que

de costumbre y se vuelven más capacitados para saber cuándo y cómo intervenir antes de que se suscite una provocación.

### **9. Haga comentarios verbales al niño acerca de sus sentimientos y conductas.**

A veces, los niños necesitan ayuda para encontrar una manera de desahogar sus emociones. Las palabras de los maestros pueden proporcionar un andamio para que el niño pase de los actos a las palabras. “¡Vaya, mira, parece que estás muy contento!”. “¿Estás frustrado? No me doy cuenta”. “Keesha, ¿te estás cansando o estás triste?”. Es mejor confirmar sentimientos de un niño con una pregunta que decirle al niño cómo se siente. Un maestro podría estar equivocado. Al pedir al niño que reflexione, el maestro puede ayudarles a aprender cómo nombrar sus sentimientos.

### **10. Proporcione maneras diversas con las que el niño pueda expresar emociones (por ejemplo: juego simbólico y motor, escuchar y dramatizar cuentos relevantes).**

El juego dramático, los juegos con agua, el inventar cuentos y el pedir al niño que responda a cuentos pueden ser formas útiles para que el niño exprese emociones que podrían estar ocultas. Los maestros pueden aprender mucho acerca de los niños pequeños en el rincón del juego dramático. Este tipo de juego con frecuencia es un desahogo para un niño que exhibe temor y enojo y repetidamente tiene dificultades para autorregularse.

### **11. Hablar con otros miembros del personal al final del día, así como con la familia del niño con regularidad, acerca de lo que funciona y no funciona con el niño.**

Las intervenciones individuales requieren tiempo para planificar y replanificar. Este tipo de trabajo puede ser agotador para el maestro. Los directores del programa deben proporcionar un periodo de reflexión y a veces a maestros suplentes que se queden con los niños mientras los maestros se reúnen.



Los maestros que no estén ejerciendo el papel de acompañante [*shadowing*] podrían sentir que tienen que cuidar al resto de la clase. Además, un maestro que acompaña [*shadow*] a un niño podría sentirse frustrado pensando que no están logrando avances. Cuando los maestros piensen que están dando vueltas sin avanzar, es recomendable invitar a un asesor de salud mental para facilitar el trabajo del equipo. Tener una relación continua con un especialista en salud mental de la primera infancia puede ser de gran ayuda. Un profesional de este tipo puede ayudar a los maestros a reflexionar acerca de su práctica, ofrecerles una nueva perspectiva con la cual percibir la conducta del niño y proponer estrategias de intervención.

## Conclusiones

Los bebés dependen de los adultos para muchas cosas. Una de las más importantes es la orientación acerca de cómo satisfacer sus necesidades, sus intereses y sus deseos, a la vez que se consideran las necesidades, los intereses y los deseos de los demás. Los niños aprenden acerca de estas cosas durante los primeros meses de vida, a través de sus interacciones con sus cuidadores y al observarlos. Conforme ellos crecen, los niños pequeños observan más detenidamente a sus cuidadores para ver cómo se comportan. Ellos se hacen preguntas, tales como: “¿Cuándo y cómo puedo afirmarme a mí mismo?” “¿Cuándo interfieren mis actos con los actos de los demás o producen la destrucción de las cosas materiales?” “¿Qué emociones puedo expresar y qué tan fuerte puedo expresarlas?” Los niños aprenden gradualmente cientos de otras preguntas más a través de sus interacciones cotidianas con aquellos que los cuidan. Conforme ellos salen del periodo de la infancia temprana, incorporan lentamente lo que han visto y aprendido a su manera de relacionarse con los demás.

Pero ¿cómo saben los maestros qué hacer y qué decir a los muchos y diferentes niños a quienes se les ha confiado cuidar? La respuesta es: depende, y depende de muchas cosas. Como se ha demostrado en este capítulo, las maneras con las cuales los maestros interactúan con los niños dependen de las creencias de los maestros acerca de los bebés y los niños pequeños. Lo que los maestros creen acerca de las capacidades, los impulsos, las necesidades y los motivos es producto de su capacitación sobre el cuidado y la educación de la infancia temprana y sus propias experiencias culturales. Estas creencias influyen las metas que fijan los maestros para los niños y las maneras en que se tratará a los niños. El “equipamiento” del desarrollo de los niños también influye en la interacción entre el maestro y el niño. Conforme el niño se desarrolla, los maestros necesitan tratar conductas semejantes de manera distinta. Una interacción depende de los ambientes, las pautas y las prácticas del programa. Por último, cuando un niño muestra conductas que son difíciles para el contexto de cuidado en grupo, el enfoque del maestro



depende de su habilidad de investigar, junto con la familia, qué es lo que realmente está sucediendo con ese niño, su habilidad para entender el significado de la conducta del niño e individualizar una estrategia para darle apoyo, así como la relación que se haya establecido o se vaya a establecer con el niño.

La socialización, la guía del comportamiento y la disciplina adecuadas para los niños de cero a tres años no es cuestión de simplemente saber cómo trabajar con los problemas como el morder, el golpear o el gritar, sino más bien cómo entender y dar apoyo a los niños individualmente. Los miembros del personal del programa pueden ayudar a los niños observando y comprendiendo la conducta de cada niño y recurriendo a dichos conocimientos para fomentar el desarrollo futuro de cada niño.

---

## Citas bibliográficas

Ahnert, Lieselotte, Martin Pinquart y Michael E. Lamb. 2006. "Security of Children's Relationships with Nonparental Care Providers: A Meta-analysis". *Child Development* 77, núm. 3: págs. 664 a 679. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00896.x>.

Brazelton, T. Berry. 1998. "How to Help Parents of Young Children: The Touchpoints Model". *Clinical Child Psychology and Psychiatry. Special Issue: Parenting* 3, núm. 3: págs. 481 a 483. <https://doi.org/10.1177/1359104598033010>.

Brazelton, T. Berry y Joshua D. Sparrow. 2006. *Touchpoints Birth to 3: Your Child's Emotional and Behavioral Development*. 2a edición Cambridge, Massachusetts: Da Capo Press.

Departamento de Educación de California. 2009. *Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil de California*. Sacramento, CA: Departamento de Educación de California. <https://www.wested.org/resources/california-infant-toddler-learning-development-foundations/>.

Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development. 2000. *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Child Development*. Editado por Jack P. Shonkoff y Deborah A. Phillips. Board on Children, Youth, and Families; National Research Council; y Institute of Medicine. Washington, DC: National Academy Press. <https://nap.nationalacademies.org/read/9824/chapter/1>.

Denham, Susanne A. 1998. *Emotional Development in Young Children*. Nueva York, NY: Guilford Press.

Fox, Nathan A. y Susan D. Calkins. 2003. "The Development of Self-Control of Emotion: Intrinsic and Extrinsic Influences". *Motivation and Emotion* 27, núm. 1: págs. 7 a 26. <https://doi.org/10.1023/A:1023622324898>.

Fraiberg, Selma H. 1959. *The Magic Years: Understanding and Handling the Problems of Early Childhood*. Nueva York, Nueva York: Fireside.



- Helburn, Suzanne W. 1995. *Cost, Quality and Child Outcomes in Child Care Centers: Executive Summary*. Cost, Quality & Child Outcomes Study Team. Denver, CO: University of Colorado, Economics Department.
- Lewis, Michael, Steven M. Alessandri y Margaret W. Sullivan. 1992. "Differences in Shame and Pride as a Function of Children's Gender and Task Difficulty". *Child Development* 63, núm. 3: págs. 630 a 638. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb01651.x>.
- Ruprecht, Karen, James Elicker y Ji Young Choi. 2016. "Continuity of Care, Caregiver-Child Interactions, and Toddler Social Competence and Problem Behaviors". *Early Education and Development* 27, núm. 2: págs. 221 a 239. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1102034>.
- Scaramella, Laura V. y Leslie D. Leve. 2004. "Clarifying Parent-Child Reciprocities During Early Childhood: The Early Childhood Coercion Model". *Clinical Child and Family Psychology Review* 7, núm. 2: págs. 89 a 107. <https://doi.org/10.1023/B:CCFP.0000030287.13160.a3>.
- Suizzo, Marie-Anne, Wan-Chen Chen, Chi-Chia Cheng, Angel S. Liang, Helen Contreras, Dinorah Zanger y Courtney Robinson. 2008. "Parental Beliefs About Young Children's Socialization Across US Ethnic Groups: Coexistence of Independence and Interdependence". *Early Child Development and Care* 178, núm. 5: págs. 467 a 486. <https://doi.org/10.1080/03004430600823917>.
- Vandell, Deborah Lowe. 1996. "Characteristics of Infant Child Care: Factors Contributing to Positive Caregiving: NICHD Early Child Care Research Network". *Early Childhood Research Quarterly* 11, núm. 3: págs. 269 a 306. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(96\)90009-5](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(96)90009-5).
- Whitmer, Donna S. y Alice Sterling Honig. 2020. *Day to Day the Relationship Way: Creating Responsive Programs for Infants and Toddlers*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

# La autoestima, la seguridad y la competencia social: Diez dones del cuidado infantil

Jeree H. Pawl

Los cuidadores asumen una gran responsabilidad al cuidar a niños muy pequeños durante periodos prolongados fuera del hogar de los niños. Se espera del cuidador que sea una extensión competente y cariñosa de los padres o tutores del niño<sup>6</sup>. El niño aprende a dirigirse al cuidador para que éste responda a sus necesidades emocionales básicas. El cuidador influye mucho en la imagen que el niño comienza a formar del mundo a su alrededor, es decir, la impresión que tenga el niño de cómo será tratado y cómo debe comportarse con los demás. En instancias en que la relación del niño de cero a tres años con su propio padre de familia se encuentre estresada, las aportaciones del cuidador a esa sensación del niño de sí mismo y del mundo es invaluable.

## Diez dones del cuidado infantil

Este ensayo presenta tres sugerencias para el cuidado infantil que son algunas de las formas más potentes en que un cuidador puede brindar apoyo a los bebés tiernos, a los bebés mayorcitos y a sus padres. A estos se les llama *dones del cuidado infantil*, debido a los grandes beneficios que tienen para los niños de cero a tres años respecto al desarrollo de la autoestima, la seguridad y la competencia social.

### ***Primer don: Responder a los niños muy pequeños de maneras que los animen a sentir que pueden lograr que sucedan las cosas***

El primer don que el cuidador puede dar a un bebé es responder de manera que anime al bebé a sentir que tiene un impacto en el mundo, es decir, que pueda lograr que algo suceda. Los adultos a menudo se sienten miserables en los momentos en que se sienten menos competentes, menos eficaces y más impotentes. Los bebés son dependientes de muchas maneras, dado que son inmóviles y no pueden defenderse a sí mismos, pero sí pueden hacerle saber al cuidador si tienen una necesidad. Cuando la comunicación de una necesidad del bebé provoca una respuesta pronta y cariñosa, preferiblemente de alguien conocido, la respuesta le concede al bebé la experiencia de tener un efecto, una sensación de poder.

El cuidador necesita responder en cuanto se exprese la necesidad, no cuando le convenga o se compagine con su horario. Uno puede imaginarse lo bien que se siente un bebé cuando llegan corriendo los gigantes. A pesar de lo pequeños e indefensos que son los bebés, ellos pueden exigir y controlar lo que necesitan.

La infancia temprana no es el momento en que los adultos necesitan enseñar a los niños los límites de sus habilidades para provocar que las cosas sucedan. Es justo lo contrario. Al ayudar al bebé tierno a adquirir una

<sup>6</sup> “Padres y tutores” es un término que se usa para incluir ampliamente a los cuidadores principales del hogar, como los padres, abuelos, otros parientes, padres de crianza y adoptivos, etc.

sensación de poder lograr que sucedan las cosas, el cuidador le inculca una sensación de poder al bebé y una confianza emergente en su sentido de sí mismo. De esta manera, cuando un bebé expresa una necesidad de comer, el cuidador alimenta al bebé, pero hace más que satisfacer su hambre.

El cuidador se ofrece como persona que responde. El bebé comienza a confiar que el cuidador estará allí para el bebé, a esperar que el cuidador esté allí y a experimentar el placer de poder lograr que el cuidador responda a sus necesidades.

***Segundo don: Ayudar a los bebés tiernos a aprender que ellos tienen maneras de satisfacer sus propias necesidades***

El placer que un niño experimenta al conseguir que el cuidador responda a sus necesidades nos lleva al siguiente don del cuidador. Si el cuidador siempre le hace las cosas al bebé, el niño no tendrá la oportunidad de aprender acerca de sus propias capacidades. Por lo tanto, los cuidadores también ayudan a los niños de cero a tres años a aprender que ellos tienen el poder de cuidarse a sí mismos de ciertas maneras.

Cuándo un bebé está ligeramente angustiado, por ejemplo, seco, no hambriento, pero “quisquilloso”, el cuidador puede hablarle al bebé (¿Puede el bebé utilizar sonidos para consolarse asimismo?), palmeo al bebé brevemente (¿puede el bebé darse palmaditas a sí mismo?) y a veces cambiar de posición al bebé. Quizás con esta cooperación, el bebé descubrirá que, si levanta las rodillas, se sentirá más a gusto o que cuando esté bocabajo el bebé puede encontrar su propio pulgar. La próxima vez es posible que el bebé se cambie de posición sin ayuda. El bebé aprende que puede depender de las cosas que están directamente bajo su control. Reiteramos, el bebé se siente eficaz y competente.

Esta cooperación entre el cuidador (como una extensión alerta y sensible del bebé) y el bebé (quien puede hacer ciertas cosas sin ayuda) es la base de la sensación creciente de competencia que es tan necesaria para el desarrollo de la autoestima del niño.

Muchas experiencias cotidianas contribuyen a ese sentido complejo, pero sin duda comienza cuando los cuidadores tanto responden a las necesidades de los niños como les proporcionan oportunidades para que experimenten ser capaces de cuidarse a sí mismos.

El proceso sólo funciona, por supuesto, si la habilidad del niño para cuidarse a sí mismo se encuentra dentro de las capacidades del niño. De lo contrario, el niño se siente agobiado, desorganizado e indefenso. Es aquí donde interviene el arte del cuidado infantil: “¿Cuándo ayudo? ¿Cuánto debo ayudar? ¿Cuándo debo dejar que el niño haga las cosas por su cuenta?” En ocasiones, sin importar lo que haga el cuidador, un bebé se sentirá indefenso y frustrado. Pero si los cuidadores encuentran el punto medio entre ayudar a los bebés cuando lo necesitan



y dejar que los bebés hagan lo que puedan, los bebés experimentarán en general una sensación de control y confianza.

Una manera obvia de fomentar una sensación de competencia es ofrecer opciones al bebé mayorcito. Eso no significa cederle las decisiones difíciles constantemente al niño: “¿Quieres ver un libro, jugar en la resbaladilla, jugar con un rompecabezas, pintar o descansar?” Fomentar la competencia no significa escuchar y conceder al niño su preferencia: “Quiero ir afuera”. Conforme el niño pequeño muestre cada vez más interés y la habilidad para tomar decisiones, el fomentar una sensación de competencia significa aumentar las oportunidades para elegir.

El cuidador puede proporcionar oportunidades al organizar el programa de cuidado infantil en el hogar o en el centro de cuidado infantil para que haya una variedad de opciones de juego. Cuando un niño puede pasar de una actividad a otra, dependiendo de su estado de ánimo e interés, el niño tendrá una sensación continua de control sobre sí mismo, el ambiente y la expresión de sí mismo en el ambiente.

### ***Tercer don: Ayudar a los niños de cero a tres años a confiar en los demás***

A la vez que el bebé experimenta una autoconfianza emergente, también desarrolla una sensación complementaria de confianza en los demás. El bebé está aprendiendo a confiar que se detectarán sus necesidades y el mundo responderá. Por lo tanto, junto con una sensación positiva de sí mismo, el bebé desarrolla la sensación de confianza en el cuidador. La confianza es esencial para la manera en que el bebé se sienta acerca de lo que puede esperar de las personas en el mundo: ¿Ayudarán las personas? ¿Causarán daño? ¿Se fijarán? ¿Debo confiar en las personas? ¿Puedo confiar en mí mismo?



Cuando el cuidador presta mucha atención a la necesidad del bebé de confiar en sí mismo o en otra persona, el cuidador no solamente está satisfaciendo el hambre o aliviando la incomodidad del niño, sino también está inculcando en el bebé la confianza en los demás y en la manera en que se comporta el mundo. Esta confianza es mucho más significativa que la satisfacción momentánea del hambre.

De manera sorprendentemente rápida, un bebé comienza a tener expectativas acerca de lo que sucederá cuando se exprese una necesidad o quién hará qué a quién. Las interacciones entre cuidador y niño funcionan mejor para los bebés cuando el bebé puede comenzar a *predecir* lo que va a suceder. Para que esto ocurra, se debe proporcionar al bebé cuidado en un ambiente que sea constante, donde se pueda acostumbrar a dónde están las cosas y cuándo generalmente suceden las cosas. Por ejemplo, cuando el bebé recibe cuidado de las mismas pocas personas durante varios meses, el bebé se familiariza con la manera en que el cuidador lo trata.



Los bebés pueden adaptarse a diferentes estilos de cuidado, pero no sin pagar un precio. Cada cuidador:

- Tiene su propio estilo personal;
- Recoge a un bebé de manera diferente a cualquier otra persona;
- Recoge diferentes bebés de manera diferente
- Tiene su propia voz, aroma y ritmos muy singulares;
- Y es más rápido o lento, más vigoroso o gentil que otro.

Los bebés aprenden a anticipar estas circunstancias muy rápidamente. En cuestión de días, los bebés reconocen el aroma, el rostro y la voz del cuidador.

Si se da un cambio de turno completo de cuidadores, los bebés tan pequeños como de dos meses de edad manifiestan su angustia con problemas de alimentación y de sueño. Hasta cierto punto, la angustia puede entenderse como una reacción a la interrupción de la habilidad del bebé para predecir qué sucederá: no saben qué esperar.

Este ejemplo ilustra el problema: la interrupción es como aprender a bailar perfectamente con una pareja y luego de repente encontrarse con otra. Los pasos que usted se sabía ya no funcionan: la pareja nueva le patea la pierna y se siente horrible. Su sensación de control, la habilidad de predecir su parte en el baile se ve muy perjudicada. Usted se siente inseguro y ni siquiera está seguro de si sabe bailar. Si alguien se enfrenta a un torrente sin fin de parejas nuevas, podría aprender a bailar bien con todos ellos, pero siempre tendrá que dejarlos dirigir, por lo que la hermosa integración de parejas no será posible lograr. En contraste, un baile con la misma pareja cada vez se personaliza e implica una cercanía emocional.

El cuidador predice la respuesta del bebé al igual que el bebé predice la del cuidador: dos pares de cejas se levantan casi

simultáneamente, una sonrisa se dibuja en un rostro, se amplía en el otro, se aprietan los labios, el otro sonríe y suelta la carcajada. Luego, los labios de la pareja se vuelven a contraer y el baile continúa.

Las imitaciones, o señales, en un intercambio incluso tan breve, como una serie de sonrisas y movimientos de la boca, son muy significativos. La habilidad del cuidador de mantener su rostro infinitamente interesante y sensible a la variación más ligera en las señales del bebé es una respuesta interna y subconsciente. Sin embargo, la respuesta se basa en un conocimiento íntimo del bebé, de su habilidad de saber sin pensar cuál será el siguiente paso.

#### ***Cuarto don: Ayudar a los bebés a aprender sobre la cercanía emocional***

La cercanía emocional entre el bebé y el cuidador se puede establecer únicamente cuando ambos pasan suficiente tiempo juntos para conocerse bien. Los bebés siempre están listos para la cercanía emocional cuando el bebé y el cuidador pasan suficiente tiempo juntos, pero ellos necesitan a un cuidador, o cuando mucho, dos o tres cuidadores, que lo conozcan bien, a quienes les caiga bien y sean los principales responsables de su cuidado. Más de tres cuidadores es algo agobiante para el niño muy pequeño y se diluye la calidad y la profundidad de las relaciones del bebé.







Los cuidadores ayudan a los bebés a desarrollar la habilidad de sostener interacciones con cercanía emocional cuando los cuidadores no excedan los límites de los bebés. Mientras menos cuidadores tenga con quien bailar el bebé, más protegido estará el bebé de que se exceda su habilidad para la cercanía emocional. Los programas de cuidado infantil deben asegurarse de que ningún cuidador tenga más de tres bebés tiernos y que quienes sean ellos los cuidadores principales y que los bebés estén casi siempre con los mismos bebés. Esta práctica conservará la capacidad del bebé para la cercanía emocional, una capacidad que afecta todo lo que hace al bebé sentirse eficaz, competente y sintonizado con el cuidador.

Normalmente, las rutinas de cuidado infantil son oportunidades especiales para la cercanía emocional. Éstas incluyen:

- Dar la bienvenida al bebé por las mañanas;
- Alimentar, cambiar el pañal y limpiarle el rostro y las manos;
- Acostar al bebé para la siesta y levantarlo;

- Vestir al bebé; y
- Preparar al bebé para que se vaya a casa.

Las rutinas no son tareas que deben apresurarse, sino momentos en que el niño aprende que el cuidador sabe y respeta lo que al niño le gusta y disgusta y sus estados de ánimo y temores. Los actos del cuidador sientan las bases para toda una vida de comunicación así. Nada podría ser más importante.

***Quinto don: Ayudar a los bebés mayorcitos a aprender que los adultos no pueden resolver todos los problemas***

Para el bebé mayorcito, así como para el bebé más pequeño, es de igual importancia tener un cuidador con quien tengan una cercanía emocional y que sea de confianza, que conozca bien al niño y que procure sus necesidades individualmente. La etapa de los bebés mayorcitos también es el momento, sin embargo, en que el cuidador pasa de estar listo para responder a las necesidades del niño a ayudar al niño a ver que tiene algunos deseos que el cuidador no puede ni debe satisfacer. El cuidador puede esperar que el bebé mayorcito paulatinamente muestre una tolerancia cada vez mayor a los retrasos y la incapacidad del cuidador de satisfacer, a veces, las exigencias y deseos del bebé mayorcito. Un papel importante del cuidador es reconocer y aprovechar la capacidad que el bebé mayorcito desarrolla rápidamente de aceptar los límites del cuidador respecto a satisfacer todos los deseos del bebé mayorcito.

Es vital para los bebés mayorcitos aprender que los adultos no tienen el poder de crear un mundo perfecto. A veces los cuidadores pueden ayudar a los bebés a valorar los límites del adulto más de lo que pueden hacerlo los padres. Los cuidadores son mucho más libres que los padres del vínculo poderoso y apasionado con el niño, que a veces obliga a los padres a presentarse como personas que pueden resolver cualquier problema y siempre hacer feliz al niño.

Si ellos pudieran, muchos padres crearían un mundo para su hijo en donde todo sería bueno y donde la alegría, la felicidad y la satisfacción serían las únicas emociones que experimentarían.

A veces los cuidadores podrían inclinarse por eso también. Para el cuidador que se siente de esta manera y transmite ese mensaje, se suscita un gran madeja de emociones cuando un niño percibe al cuidador como fuente de su descontento. Lo que el niño quiere podría no ser razonable y, sin embargo, el niño se comporta como si el cuidador fuera deliberadamente cruel. En esta situación, podría resultar lo siguiente:

1. Si el cuidador siente que *debe* hacer que todo esté bien y no lo puede hacer, el cuidador se siente culpable. Esto hace al cuidador sentirse enojado y pronto, lo que debería ser simplemente: "No, lo siento", se convierte en: "¡No!" con enojo o incluso peor.
2. Si el cuidador cambia de opinión y deja que el bebé mayorcito obtenga lo que a juicio del cuidador no debería tener el bebé mayorcito, el cuidador corre el riesgo de estar de acuerdo con el niño en que el cuidador es la fuente de todo lo placentero y desagradable. Al hacerlo, el cuidador fortalece, en lugar de debilitar, la noción del niño de que, si el niño se siente mal, es culpa del cuidador y que el cuidador podría remediarlo si quisiera. Es vital que los niños aprendan que el cuidador no siempre puede hacer que todo esté bien.

Lo que se necesita en estas situaciones es otro tipo de baile, uno ligeramente distinto al baile con los bebés más pequeños. Ahora, el baile muestra al niño que el cuidador seguirá dando lo que sea posible, pero que el cuidador no puede darle todo y que hay cosas que el cuidador no debe darle para nada. Hay una transición gradual en el cuidado infantil, del papel de proveedor principal a un papel que

ayuda al bebé mayorcito a ver que ellos también comparten la responsabilidad por sus propios sentimientos. Este don debe ofrecerse de manera sensible, para que el cuidador no espere demasiado pronto y que el bebé mayorcito no se sienta repentinamente abandonado.

### ***Sexto don: Ser tolerante de los conflictos internos y deseos del bebé mayorcito***

Conforme los bebés tiernos se convierten en bebés mayorcitos, ellos quieren y exigen muchas cosas que son dañinas, peligrosas o completamente imposibles. Los cuidadores en ocasiones frustran algunos deseos intensos y se les pide satisfacer lo que no se puede satisfacer. La manera en que los cuidadores entiendan y se sientan acerca de estas situaciones importa tanto como la conducta del niño. El bebé mayorcito percibe rápida y fácilmente los sentimientos del cuidador y el mensaje que recibe el bebé mayorcito acerca de cómo el cuidador los evalúa en esos momentos es extremadamente importante para el desarrollo del bebé mayorcito.

Es posible que el bebé mayorcito exprese conflictos internos y deseos: "Yo seré grande. Yo seré pequeño. ¡Yo seré grande pequeño!"



"Quiero naranja no, uva, no, naranja, no, uva, no, naranja, no, fresa". Es fácil que este conflicto interno lo envuelva, por ejemplo, en el caso último, haciéndolo traer una serie de bebidas al bebé mayorcito malhumorado, sin que ninguna de ellas lo satisfagan. Las bebidas no ayudan, porque el bebé mayorcito las quiere todas: una bebida mágica y multicolor que remedie los sentimientos desagradables del bebé mayorcito. Pero estos sentimientos realmente no tienen nada que ver con las bebidas, ya sean multicolores o de otro tipo.

Es en este momento que el cuidador necesita reconocer el dilema del niño, empatizar con él, detener los intentos inútiles de complacer, ofrecer un abrazo, básicamente poniendo fin a los intentos de complacer. Si el bebé mayorcito rehúsa todos los juegos, está bien. El cuidador acepta con alegría el control del niño. Si el niño se tira al suelo, el cuidador ofrece compasión y consuelo, pero no se deja envolver en el berrinche del niño. Si el cuidador puede reconocer, por ejemplo, que cierto bebé mayorcito está descontrolado y que la insistencia del niño en comer otro pastelito realmente no tiene nada que ver con los pastelitos, el cuidador puede ofrecer al niño consuelo en lugar de desesperación.

El siguiente ejemplo ilustra la importancia de aceptar y permitir los sentimientos del niño.



Cuando Sophia quiere explorar la tableta electrónica que trajeron para tocar música y bailar, ella hace un berrinche cuando la cuidadora la detiene. La cuidadora puede admirar la curiosidad de Sophia y reconocer que su deseo de explorar la tableta electrónica y cómo funciona es estupendo. La cuidadora puede decirle a Sofia que ella sabe que Sofia quiere jugar con la tableta electrónica.

Por supuesto, Sophia se pone de malhumor cuando no se le permite hacerlo. El cuidador no esperará a que la niña siempre acepte estas cosas con gracia. Lo más importante, es que el cuidador le permita a Sophia asumir sus propios sentimientos.

Al aceptar y permitir los sentimientos del niño, incluso cuando los cuidadores controlan la conducta del niño, los cuidadores están ayudando mucho al bebé mayorcito.

### ***Séptimo don: Ayudar a los bebés mayorcitos a descifrar las evaluaciones de los adultos***

Cuando un bebé mayorcito está enojado y disgustado, con frecuencia es difícil para el cuidador reconocerlo sin sentirse defensivo y culpable, ya sea porque el cuidador ha causado el enojo y el disgusto o porque el bebé mayorcito culpa al cuidador por haber causado estas emociones. Muchas veces, debido al malestar del cuidador, éste quiere que el niño olvide rápidamente el asunto y se ponga de buen humor. El cuidador desea que el bebé mayorcito deje de expresar el dolor y el disgusto que siente, debido a que la conducta ofrece evidencias continuas de que el bebé mayorcito siente que le hicieron un mal. En dichos momentos, tanto el bebé mayorcito como el cuidador se beneficiarían de que el cuidador aclare los sentimientos del niño.

El ejemplo anterior de Sophia y la tableta electrónica muestra que Sophia necesita saber exactamente qué le han dicho que no debe hacer y qué parte de su acto es aprobado por el cuidador. Con demasiada frecuencia, toda la conducta del niño se trata como un solo problema: la curiosidad, la decepción y el enojo y la conducta resultante no se separan. Con este tipo de reacción del cuidador, a Sophia se le pide renunciar no sólo a sus actos sino también a sus sentimientos. Ella acaba sintiendo que el sentimiento de curiosidad que motivó su contacto con la tableta electrónica era malo, su disgusto era malo y su mala conducta malhumorada era mala. Cuando el cuidador le señala a Sophia exactamente qué parte del conjunto de conductas y sentimientos no se permite y qué está bien, Sophia se siente mejor. Por medio de las palabras y los actos, el cuidador le transmite:

Creo que es bueno que seas curiosa. Y es natural que te sientas decepcionada o enojada cuando te sofocan tu curiosidad. Yo quiero que aprecies tu curiosidad y la atesores como yo y que sepas que está bien si te sientes decepcionada o enojada. Lo que no puedes hacer es tocar la tableta electrónica mientras está funcionando cuando está encendida o patearme porque te impido tocarla.



Cuando un cuidador hace este tipo de selección sensible, le concede al niño otro don valioso. El don con frecuencia hace más fácil el trabajo del propio cuidador, porque el niño no tiene tantas cosas de qué sentirse frustrado. La selección sensible:

- Ayuda al niño a manejar y tolerar los sentimientos y
- Ayuda al niño a aprender cuáles son sus sentimientos.

Al nombrar los sentimientos, aceptarlos y nunca exigir que los niños no los sientan ni tengan otra manera de expresarlos, los cuidadores crean un ambiente mentalmente saludable para el crecimiento.



***Octavo don: Su reacción debe corresponder con el temperamento del bebé***

Repase las estrategias del capítulo: “Considerando al temperamento como una ventana para entender cómo los niños pequeños se relacionan con el mundo a su alrededor”. Debido a que el tema se trata a fondo allí, las estrategias no se repiten aquí, excepto para decir que aceptar, en lugar de tratar de cambiar, el temperamento de un niño pequeño es un elemento central del papel del cuidador en el fortalecimiento de la autoestima del niño.

***Noveno don: Intercambiar información con los padres acerca de sus hijos***

La continuidad del cuidado es importante para la seguridad emocional, tanto de los bebés tiernos como de los bebés mayorcitos. Esta continuidad se beneficia del intercambio cuidadoso de información acerca del desarrollo del niño, el estado de ánimo y la conducta del niño, así como cosas significativas que le suceden al niño. También es relevante qué tipo de día ha tenido el niño antes del momento del intercambio de responsabilidad.

Dedicar tiempo a intercambiar información garantiza la continuidad de la comprensión y establece la calidad de la relación entre los padres y los cuidadores que el niño necesita. El intercambio de información es recíproco. Por ejemplo, un padre de familia puede hacer saber al cuidador que Selena realmente no quería ir al programa el día de hoy porque nadie podía encontrar su muñeca favorita esa mañana. El conocimiento del cuidador sobre los sentimientos del niño ayudará a que tanto el niño como el cuidador pasen un mejor día.



***Décimo don: Recordar a los niños del programa de cuidado infantil acerca de la existencia continua de sus padres ausentes***

Debe haber recordatorios a mano para los niños en el programa de cuidado infantil acerca de la existencia continua de sus padres. Fotografías, artículos del hogar y conversaciones acerca de los padres ausentes contribuyen a la sensación de seguridad de los niños sobre el regreso garantizado de sus padres. Para los niños que se les hace difícil pasar del cuidado del cuidador al padre, los cuidadores pueden ayudar hablando acerca de cuándo los padres vendrán y qué podría hacer el niño para interactuar con ellos (“¡Mira lo que hice!”).

El hablar con los padres también asegura que la transición sea menos abrupta. El cuidador puede ayudar al padre a entender el significado de la conducta del niño, para que el padre no vaya a malinterpretar la conducta. El siguiente ejemplo ilustra la respuesta de un cuidador a una transición difícil.



“Brandon realmente le ha extrañado mucho el día de hoy y le está ignorando para asegurarse que usted capte su mensaje”. El cuidador podría sugerir que el padre diga: “Me preguntaba qué estarías haciendo el día de hoy, Brandon. Cuando estés listo, aquí estaré y nos podemos ir”. Eso le da a Brandon tiempo de procesar sus sentimientos, le confiere control y le ofrece una manera de acercarse a su padre de familia cuando esté listo.

Este tipo de ayuda con las transiciones puede evitar muchos malentendidos, sentimientos heridos y quizás el comienzo de una mala noche. Además, una respuesta sensible al niño que tenga dificultades con las transiciones contribuye a la sensación de confianza, seguridad e importancia del niño.

---

## Conclusiones

El cuidador que crea un ambiente y una relación con niños de cero a tres años en la cual los niños reciban ayuda para sentirse eficaces, confiados, mutuamente conectados con el cuidador, personalmente conocidos y comprendidos y dueños de sus propios deseos y sentimientos confiere un enorme don a los niños y a sus padres. Con este don, la seguridad emocional y autoestima de los niños se desarrollará de manera natural. Cuidar a estos niños será más fácil y placentero. Los cuidadores verán las evidencias de su dedicación, comprensión y arduo trabajo en el desarrollo emocional saludable de los niños a quienes cuidan. No puede haber una mejor recompensa.

## Apéndice: El desarrollo socioemocional

### De los fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil de California

**E**l desarrollo socioemocional incluye la experiencia del niño, su expresión y cómo tratar con sus emociones, y su habilidad para establecer relaciones positivas y gratificantes con los demás (Cohen y otros 2005). Abarca procesos tanto intrapersonales como interpersonales.

Los aspectos más esenciales del desarrollo emocional incluyen la habilidad de identificar y entender las emociones de uno mismo, de interpretar y comprender acertadamente los estados emocionales de los demás, de controlar las emociones fuertes y su manifestación de manera constructiva, de regular la conducta de uno mismo, de desarrollar sentimientos de empatía hacia los demás y de establecer y mantener relaciones. (National Scientific Council on the Developing Child 2004, 2)

Los bebés experimentan, expresan y perciben emociones antes de poder entenderlas por completo. Al aprender a reconocer, identificar, controlar y comunicar sus emociones y al percibir y tratar de comprender las emocionales de los demás, los niños desarrollan habilidades que les permiten conectarse con su familia, otros niños, los maestros y la comunidad que los rodea. Estas crecientes capacidades ayudan a los niños pequeños a ser más capaces de negociar las interacciones sociales cada vez más complejas, a participar eficazmente en las relaciones y en actividades de grupo,

y aprovechar las ventajas del apoyo social, el cual es indispensable para el desarrollo y desenvolvimiento saludable de los seres humanos.

El desarrollo socioemocional saludable de los niños de cero a tres años se efectúa en un contexto interpersonal, principalmente el de las relaciones constantes y positivas con adultos conocidos y cariñosos. Los niños pequeños están especialmente atentos a los estímulos sociales y emocionales. Incluso los recién nacidos parecen prestar más atención a los estímulos que parecen rostros (Johnson y otros 1991). Ellos también prefieren las voces de sus madres a las de otras mujeres (DeCasper y Fifer 1980). Por medio del cariño, los adultos apoyan las primeras experiencias que tienen los niños con la regulación de las emociones (Bronson 2000a; Thompson y Goodvin 2005).

El cuidado sensible apoya a los bebés al comenzar a regular sus emociones y a desarrollar un sentido de predictibilidad, de seguridad y de sensibilidad en sus ambientes sociales. Las relaciones tempranas son tan importantes para los bebés en vías de desarrollo que los investigadores han concluido en términos generales que, durante los primeros años de vida, “las relaciones cariñosas, estables y consistentes son la clave del crecimiento, el desarrollo y el aprendizaje saludables” (National Research Council y Institute of Medicine 2000, 412). En otras palabras, las relaciones de alta calidad aumentan

la probabilidad de resultados positivos en los niños pequeños (Shonkoff 2004). Las experiencias con los miembros de la familia y los maestros proporcionan una oportunidad para que los niños pequeños aprendan acerca de las relaciones sociales y las emociones por medio de la exploración y las interacciones predecibles. Los profesionales que trabajan en programas de cuidado infantil pueden apoyar el desarrollo socioemocional de los niños de cero a tres años de muchas maneras. Éstas incluyen el mantener interacciones directas, de uno a uno, con los niños pequeños, el comunicarse con las familias, el organizar los espacios físicos del programa de cuidado infantil, y el planificar y poner en práctica el currículo.

Las investigaciones acerca del cerebro muestran que las emociones y la cognición son procesos profundamente interrelacionados. En concreto, “investigaciones recientes acerca de la neurociencia cognitiva han concluido que los mecanismos neurales que están detrás de la regulación de las emociones posiblemente sean los mismos que los que están detrás de los procesos cognitivos” (Bell y Wolfe 2004, 366). Las emociones y la cognición actúan en conjunto, informando las impresiones que tiene el niño de las situaciones e influyendo su comportamiento. La mayor parte del aprendizaje que se efectúa en los primeros años de vida ocurre en el contexto de los apoyos emocionales presentes (National Research Council and Institute of Medicine 2000). “La rica compenetración de las emociones y las cogniciones establecen los patrones psíquicos para la vida de cada niño” (Panksepp 2001). Juntas, las emociones y la cognición contribuyen a los procesos de atención, toma de decisiones y aprendizaje (Cacioppo y Bernston 1999). Además, los procesos cognitivos, tales como la toma de decisiones, se ven afectados por las emociones (Barrett y otros 2007). Las estructuras cerebrales que participan en los circuitos neurales de cognición influyen en las emociones y viceversa (Barrett y otros 2007). Las emociones y la conducta social afectan a la habilidad del niño pequeño

de perseverar en actividades orientadas hacia una meta, de pedir ayuda cuando la necesite y de participar en las relaciones y beneficiarse de ellas.

Los niños pequeños que muestran adaptaciones saludables en términos sociales, emocionales y conductuales tienen mayores probabilidades de alcanzar el éxito académico en la escuela primaria (Cohen y otros 2005; Zero to Three 2004). La clara distinción que se había mantenido en términos históricos entre la cognición y las emociones posiblemente haya sido un producto del medio académico y no tanto un reflejo de la manera en que ocurren estos procesos en el cerebro (Barrett y otros 2007). Estas investigaciones recientes fortalecen la perspectiva de que los programas de cuidado infantil fomentan resultados positivos en todos los dominios del aprendizaje en etapas posteriores, al centrarse en fomentar un desarrollo socioemocional saludable (National Scientific Council on the Developing Child 2004; Raver 2002; Shonkoff 2004).

---

## Las interacciones con los adultos

Las interacciones con los adultos son una parte frecuente y regular de las vidas de los bebés. Los bebés incluso de tres meses han mostrado tener la capacidad para distinguir entre los rostros de adultos que no les son conocidos (Barrera y Maurer 1981). Los fundamentos que describen “Las interacciones con los adultos” y “Las relaciones con los adultos” están relacionados entre sí. Juntos, ayudan a ilustrar un desarrollo socioemocional saludable que se basa en los ambientes sociales de apoyo que establecen los adultos. El desarrollo de habilidades para responder a los adultos e interactuar con ellos ocurre primero a través de interacciones predecibles en relaciones cercanas con sus padres u otros adultos cariñosos en casa o fuera del hogar. Los niños utilizan y expanden las habilidades aprendidas en

el contexto de relaciones cercanas para interactuar con adultos que les son menos conocidos. Al interactuar con adultos, los niños participan en una amplia gama de intercambios sociales, tales como el interactuar con un miembro de la familia o escuchar cómo cuenta cuentos un maestro de cuidado infantil.

La calidad en los programas de cuidado infantil para niños pequeños es, en gran medida, una función de las interacciones que se efectúan entre los adultos y los niños en esos programas. Estas interacciones forman la base de las relaciones que se establecen entre los maestros y los niños en el salón o en el hogar y se relacionan con el nivel de desarrollo de los niños. La manera en que los maestros interactúan con los niños es lo más central de la educación en la primera infancia (Kontos y Wilcox-Herzog 1997, 11).

## Las relaciones con los adultos

Las relaciones estrechas con adultos que proporcionan cuidado y cariño de manera constante fortalecen la capacidad de los niños para aprender y desarrollarse. Además, las relaciones con los padres, otros miembros de la familia, cuidadores y maestros proporcionan el contexto clave para el desarrollo socioemocional de los bebés. Estas relaciones especiales influyen en el emergente sentido de sí mismo del bebé y de su comprensión de los demás. Los bebés utilizan sus relaciones con los adultos de muchas maneras: para sentirse seguros, para obtener ayuda en aliviar el malestar, para que les ayuden a regular sus emociones, y para recibir aprobación y aliento social. El establecimiento de relaciones estrechas con adultos se relaciona con la seguridad emocional de los niños, el sentido de sí mismos y su creciente comprensión del mundo que los rodea. Se pueden aplicar algunos conceptos de los estudios acerca del apego a los programas de cuidado infantil al considerar el papel que juega el maestro de cuidado infantil en las separaciones y rencuentros a lo largo del día, facilitando la exploración del niño, dándole

consuelo, satisfaciendo sus necesidades físicas, modelando relaciones positivas y proporcionando apoyo en momentos de estrés (Raikes 1996).

## Las interacciones con otros niños

En la infancia temprana, los niños interactúan unos con otros mediante el uso de conductas sencillas, como el mirar o el tocar a otro niño. Las interacciones sociales de los bebés con otros niños aumentan en complejidad desde la participación en interacciones recíprocas repetitivas y rutinarias (por ejemplo, rodándose una pelota de uno a otro), la participación en actividades de cooperación como la construcción de una torre de bloques o el representar papeles diferentes en el juego dramático. Por medio de las interacciones con otros niños, los bebés exploran su interés por los demás y aprenden acerca de la conducta y las interacciones sociales. Las interacciones con otros niños les proporcionan el contexto para el aprendizaje social y la resolución de problemas, incluyendo la experiencia de los intercambios sociales, la cooperación, los turnos y la manifestación temprana de la empatía. Las interacciones sociales con otros niños también permiten a los bebés mayorcitos experimentar con papeles diferentes en grupos pequeños y en situaciones distintas, así como relacionarse con niños conocidos o con niños a los que no conocen. Como se hizo notar anteriormente, los fundamentos llamados “Interacciones con adultos”, “Relaciones con adultos”, “Interacciones con otros niños”, y “Relaciones con otros niños”, están relacionados entre sí. Las interacciones son pasos previos al establecimiento de las relaciones. Burk (1996, 285) anota:

Nosotros, como maestros, necesitamos facilitar el desarrollo de un ambiente psicológico que sea seguro y que fomente las interacciones sociales positivas. Cuando los niños

interactúan más abiertamente con otros niños, aprenden más unos de otros como individuos, y comienzan a acumular memorias de sus interacciones.

---

## Las relaciones con otros niños

Los bebés establecen relaciones estrechas con los niños que conocen durante un tiempo, tales como los niños de un programa de cuidado infantil en el hogar o del barrio. Las relaciones con otros niños proporcionan a los niños pequeños la oportunidad de establecer conexiones sociales fuertes. Los bebés con frecuencia muestran su preferencia por jugar y estar con amigos, a diferencia de estar con otros niños con quienes no tienen relación. Las investigaciones de Howes (1983) sugieren que hay patrones bien definidos en la amistad de un bebé tierno, un bebé mayorcito y un niño en edad preescolar. Los tres grupos varían en cuanto a la cantidad de amistades, la estabilidad de las amistades y la naturaleza de la interacción entre amigos (por ejemplo, el grado con que intercambian objetos o usan la comunicación verbal).

---

## La identidad de sí mismo en relación con los demás

El desarrollo socioemocional de los bebés incluye la creciente conciencia de sí mismos y de los demás. Los bebés demuestran este fundamento de varias formas. Por ejemplo, pueden responder cuando se les llama por su nombre, señalar las partes del cuerpo cuando se les pide hacerlo, o nombrar a miembros de su familia. Con el desarrollo de su comprensión de otras personas en el ambiente social, los niños llegan a comprender el papel que desempeñan dentro de sus familias y sus comunidades. También logran comprender sus propias preferencias y características así como las de los demás.

---

## El reconocimiento de habilidades

El desarrollo del sentido de autoeficacia de los bebés incluye la creciente comprensión de que pueden hacer que las cosas sucedan y que tienen ciertas habilidades particulares. La autoeficacia se relaciona con el sentido de competencia, el cual ha sido identificado como una necesidad humana básica (Connell 1990). El desarrollo del sentido de autoeficacia en los niños se puede observar en el juego o en las conductas de exploración cuando ellos actúan sobre un objeto para producir un resultado. Por ejemplo, golpean un juguete musical para que suene. Los bebés mayorcitos pueden demostrar el reconocimiento de la habilidad por medio de afirmaciones como “Yo lo hice” o “Yo sé dibujar.”

---

## La expresión de emociones

Desde muy al principio de la infancia los niños expresan sus emociones por medio de las expresiones faciales, las vocalizaciones y el lenguaje corporal. Su habilidad posterior de usar palabras para expresar sus emociones les da a los niños pequeños una herramienta valiosa para conseguir ayuda o apoyo social de otras personas (Saarni y otros 2006). El temperamento posiblemente también juegue un papel en la expresión de las emociones por parte de los niños. Tronick (1989, 112) describió cómo la expresión de emociones está relacionada con la regulación de emociones y con la comunicación entre la madre y el bebé: “las expresiones emocionales del bebé y de la cuidadora sirven para permitirles regular mutuamente sus interacciones . . . el bebé y el adulto son participantes de un sistema de comunicación afectivo”.

Tanto la comprensión como la expresión de emociones están influidas por la cultura. Los factores culturales afectan la creciente comprensión que tienen los niños del significado de las emociones, el desarrollo de sus conocimientos acerca de qué



situaciones producen qué tipos de resultados emocionales, y su aprendizaje de qué emociones son adecuadas para manifestar en qué situaciones (Thompson y Goodvin 2005). Algunos grupos culturales parecen expresar ciertas emociones con mayor frecuencia que otros grupos culturales (Tsai, Levenson y McCoy 2006). Además, los grupos culturales varían respecto a las emociones o estados emocionales que valoran (Tsai, Knutson y Fung 2006). Un estudio sugiere que las diferencias culturales en cuanto a exposición a determinadas emociones por medio de los cuentos puede contribuir a las preferencias de los niños por ciertos estados emocionales (por ejemplo, exaltado o calmado) (Tsai y otros 2007).

La expresión de los niños pequeños de las emociones positivas y negativas posiblemente jueguen un papel importante en el desarrollo de sus relaciones sociales. Las emociones positivas atraen a sus compañeros y parecen facilitar el establecimiento de relaciones, mientras que las dificultades para controlar o expresar emociones negativas conducen a dificultades en las relaciones sociales (Denham y Weissberg 2004). El uso de palabras relacionadas con las emociones parece estar asociado con el grado de aceptación que tienen los niños en edad preescolar entre sus compañeros. Los niños que utilizan palabras relacionadas con las emociones parecían ser mejor recibidos por sus compañeros (Fabes y otros 2001). Los bebés responden de manera más positiva a las vocalizaciones de los adultos que tienen un tono afectivo positivo (Fernald 1993). El acto de sonreír socialmente es un proceso del desarrollo en que la neurofisiología y los factores cognitivos, sociales y emocionales juegan un papel, el cual se ve como “reflejo y parte de una relación interactiva” (Messinger y Fogel 2007, 329). Parece probable que la experiencia de las emociones positivas es un factor que contribuye de manera especialmente importante al bienestar emocional y a la salud psicológica (Fredrickson 2000, 2003; Panksepp 2001).

---

## La empatía

Durante los primeros tres años de vida, los niños comienzan a desarrollar la capacidad para experimentar el estado emocional o psicológico de otra persona (Zahn-Waxler y Radke-Yarrow 1990). Las siguientes definiciones de la empatía se encontraron en nuestra bibliografía de investigación: “Saber lo que otra persona siente”, “sentir lo que otra persona siente”, y “responder con compasión a la aflicción de otra persona” (Levenson y Ruef 1992, 234). El concepto de la empatía refleja la naturaleza social de las emociones, ya que vincula los sentimientos de dos personas o más (Levenson y Ruef 1992). Dado que la vida humana se basa en las relaciones, un papel de vital importancia que juega la empatía a lo largo de la vida es fortalecer los lazos sociales (Anderson y Keltner 2002). Las investigaciones muestran una correlación entre la empatía y la conducta pro-social (Eisenberg 2000). En particular, las conductas pro-sociales, como el ayudar, el compartir y el consolar o mostrar preocupación por los demás, ilustran el desarrollo de la empatía (Zahn-Waxler y otros 1992) y cómo se cree que la experiencia de la empatía está relacionada con el desarrollo de la conducta moral (Eisenberg 2000). Los adultos modelan conducta pro-social y empática hacia los bebés de maneras diversas. Por ejemplo, esta conducta se modela por medio de las interacciones cariñosas con los demás o al proporcionarle cariño al bebé. Quann y Wien (2006, 28) sugieren que una manera de apoyar el desarrollo de la empatía en los niños pequeños es crear una cultura de cariño en el ambiente de cuidado infantil: “Ayudar a los niños a entender los sentimientos de los demás es un aspecto integral del currículo de convivir. Las relaciones entre los maestros, entre los niños y entre los maestros y los niños se fomentan por medio de las interacciones cálidas y cariñosas.”

---

## La regulación de emociones

El creciente desarrollo de la habilidad para regular las emociones ha recibido cada vez mayor atención en la literatura de investigación (Eisenberg, Champion y Ma 2004). Los investigadores han generado varias definiciones de la regulación emocional y la polémica continúa en cuanto a la mejor y más adecuada manera de definir este concepto (Eisenberg y Spinrad 2004). Como concepto, la regulación de las emociones refleja la interrelación entre las emociones, las cogniciones y las conductas (Bell y Wolfe 2004). La comprensión cada vez mayor que tienen los niños pequeños del lenguaje y su habilidad para usarlo es de vital importancia para su desarrollo emocional y abre nuevas vías para la comunicación acerca de la regulación de las emociones (Campos, Frankel y Camras 2004) y ayudan a los niños a negociar de manera más eficaz resultados aceptables a las situaciones con una pesada carga emocional. La regulación de las emociones está influida por la cultura y la época histórica en la cual vive una persona: la variabilidad cultural de los procesos de regulación es considerable (Mesquita y Frijda 1992). “Las culturas varían en cuanto a lo que se espera que uno sienta y cuándo, dónde y con quién uno puede expresar sentimientos distintos” (Cheah y Rubin 2003, 3). Los adultos pueden servir de modelos positivos de la regulación de emociones a través de su conducta y el apoyo verbal y emocional que ofrecen a los niños para que ellos regulen sus emociones. El grado de respuesta a las señales de los bebés contribuye al desarrollo de la regulación de las emociones. Los adultos apoyan el desarrollo de la regulación de emociones de los bebés al disminuir su exposición al estrés excesivo, los ambientes caóticos y la subestimulación y la sobreestimulación.

Las habilidades para regular las emociones son importantes en parte porque juegan un papel en el grado de aceptación de los niños por parte de sus compañeros y los maestros, y en cómo se les percibe respecto a su grado de competencia social (National Scientific Council on the Developing Child 2004).

La habilidad de los niños para regular sus emociones adecuadamente puede contribuir a la percepción de sus habilidades sociales en general, además del grado de aceptación por otros niños (Eisenberg y otros 1993). La mala regulación de las emociones puede afectar la capacidad para pensar de los niños, por lo tanto disminuyendo su capacidad para hacer juicios y tomar decisiones (National Scientific Council on the Developing Child 2004). Al entrar al kindergarten, los niños demuestran una amplia variabilidad en su capacidad para autorregularse (National Research Council y Institute of Medicine 2000).

---

## El control de impulsos

El creciente desarrollo de la capacidad de los niños para controlar los impulsos les ayuda a adaptarse a situaciones sociales y a obedecer reglas. Conforme crecen los bebés, se vuelven cada vez más capaces de ejercer un control voluntario sobre su comportamiento, como por ejemplo: esperar a que se les satisfagan sus necesidades, inhibir conductas potencialmente dañinas y comportarse de acuerdo a las expectativas sociales, respetando las reglas sobre la seguridad. Los programas de cuidado infantil en grupo proporcionan muchas oportunidades para que los niños practiquen sus habilidades para controlar los impulsos. Las interacciones con sus compañeros con frecuencia ofrecen oportunidades naturales a los niños pequeños para que practiquen el control de impulsos, al mismo tiempo que siguen progresando en su aprendizaje sobre la cooperación en el juego y el compartir. La comprensión por parte de los niños pequeños sobre lo que se les pide, o su falta de ella, puede ser un factor con tribuyente a sus respuestas (Kaler y Kopp 1990).

---

## La comprensión social

Durante los primeros tres años de vida, los niños comienzan a desarrollar una comprensión de las respuestas, de la comunicación, de la expresión emocional y de las acciones de otras personas. Este desarrollo incluye la comprensión de los bebés sobre lo que pueden esperar de los demás, sobre cómo participar en las interacciones sociales recíprocas y sobre qué conducta utilizar en determinadas situaciones sociales. “En cada edad, la comprensión de la cognición social contribuye a la competencia social, la sensibilidad interpersonal y el

conocimiento de cómo uno se relaciona con otros individuos y grupos en un mundo social complejo” (Thompson 2006, 26).

La comprensión social es especialmente importante debido a la naturaleza social de los seres humanos y la vida humana, aun en la infancia temprana (Wellman y Lagattuta 2000). Las investigaciones recientes sugieren que la comprensión social de los niños de cero a tres años está relacionada con la frecuencia con que los adultos se comunican con ellos acerca de los pensamientos y las emociones de los demás (Taumoepeau y Ruffman 2008).

## Fundamento: Las interacciones con los adultos

El creciente desarrollo de la habilidad de responder a los adultos e interactuar con ellos

| 8 meses   | 18 meses  | 36 meses   |
|---|---|--|
| Alrededor de los ocho meses de vida, los niños participan con propósito en las interacciones recíprocas y tratan de influir en la conducta de los demás. Los niños pueden sentir al mismo tiempo interés y cautela hacia adultos que no les son familiares. (7 meses; Lamb, Bornstein y Teti 2002, 340) (8 meses; Meisels y otros 2003, 16)   | Alrededor de los 18 meses de edad, es posible que los niños participen en rutinas y juegos que impliquen interacciones recíprocas complejas y que sigan la mirada del maestro de cuidado infantil hacia un objeto o persona. Es posible que los niños se acerquen o miren al maestro de cuidado infantil cuando se sientan inseguros acerca de algo o alguien. (18 meses; Meisels y otros 2003, 33)   | Alrededor de los 36 meses de edad, los niños interactúan con los adultos para resolver problemas o comunicarse acerca de sus experiencias o ideas. (Departamento de Educación de California 2005, 6; Marvin y Britner 1999, 60).   |
| Por ejemplo, es posible que el niño:  | Por ejemplo, es posible que el niño:  | Por ejemplo, es posible que el niño:   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Muestre atención e interés en un adulto desconocido pero muestre aprensión o se vuelva ansioso si el adulto se le acerca demasiado. (5–8 meses; Parks 2004; Johnstone y Scherer 2000, 222)</li> <li>• Tome las manos del cuidador infantil y se meza hacia adelante y hacia atrás para pedirle que cante su canción favorita. (8 meses; Gustafson, Green y West 1979; Kaye y Fogel 1980)</li> <li>• Participe en juegos como palmaditas y las escondidas. (7 a 9 meses; Coplan 1993, 3)</li> <li>• Establezca contacto visual con un miembro de la familia.</li> <li>• Vocalice para conseguir la atención de un maestro de cuidado infantil.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se mueva más cerca del maestro de cuidado infantil y que le tome la mano cuando entra un visitante al salón aunque lo observe con interés. (18 meses; Meisels y otros 2003)</li> <li>• Traiga un objeto familiar a un adulto cuando éste se lo pida. (15 a 18 meses; Parks 2004)</li> <li>• Permita que un adulto desconocido se acerque sólo después que el adulto utilice un objeto para crear un puente para la interacción, como al mostrar interés por un juguete que también le interesa al niño. (18 meses; Meisels y otros 2003)</li> <li>• Observe y luego ayude al maestro de cuidado infantil mientras prepara algo para comer.</li> <li>• Trate que el maestro de cuidado infantil le tranquilice cuando no sabe si algo carece de peligro. (10 a 12 meses; Fogel 2001, 305; Dickstein y Parke 1988; Hirshberg y Svejda 1990)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participe en contar cuentos con el maestro de cuidado infantil. (30 a 36 meses; Parks 2004)</li> <li>• Hable al maestro del salón de al lado de una fiesta de cumpleaños que va a suceder. (36 meses; Parks 2004)</li> <li>• Ayude al maestro de cuidado infantil a traer juguetes con ruedas del patio de juego al final del día.</li> <li>• Le pregunte su nombre a un visitante que viene al salón.</li> </ul> |

La tabla sigue en la página siguiente.

#### Las interacciones con los adultos

| Conductas previas que conducen al fundamento (4 a 7 meses)   | Conductas previas que conducen al fundamento (9 a 17 meses)   | Conductas previas que conducen al fundamento (19 a 35 meses)  |
|--|---|---|
| <p><b>Durante este periodo, es posible que el niño:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Participe en interacciones juguetonas de cara a cara con el adulto, como turnándose para vocalizar y luego sonreír o reírse. (2 a 7 meses; Lamb, Bornstein y Teti 2002, 375)</li> <li>Comience a protestar si le separan de adultos que son importantes para él.</li> </ul> | <p><b>Durante este periodo, es posible que el niño:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Participe en interacciones recíprocas al entregar a uno de sus padres un objeto y luego extendiendo la mano para recibir el objeto cuando se lo devuelvan. (9 a 12 meses; Lerner y Ciervo 2003)</li> <li>Muestre pero no dé un juguete al maestro de cuidado infantil. (9 a 12 meses; Parks 2004)</li> </ul> | <p><b>Durante este periodo, es posible que el niño:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Practique ser un adulto durante el juego dramático al disfrazarse o utilizar una cocinita de juguete. (18 a 36 meses; Lerner y Dombro 2000)</li> <li>Ayude al maestro de cuidado infantil a colocar los platos de la comida en el recipiente para platos sucios después del almuerzo.</li> </ul> |

#### Fundamento: Las relaciones con los adultos

El desarrollo de relaciones estrechas con ciertos adultos que proporcionan cariño de manera consistente

| 8 meses  | 18 meses  | 36 meses   |
|--|---|--|
| Alrededor de los ocho meses de edad, los niños buscan una relación especial con un (o unos) adulto(s) conocidos al iniciar interacciones y procurar la cercanía, especialmente si sienten malestar. (6 a 9 meses; Marvin y Britner 1999, 52) | Alrededor de los 18 meses de edad, los niños se sienten seguros explorando su entorno en presencia de adultos importantes con quienes han desarrollado una relación a lo largo de un periodo prolongado. Cuando sienten malestar, los niños buscan estar físicamente cerca de estos adultos. (6 a 18 meses; Marvin y Britner 1999, 52; Bowlby 1983) | Alrededor de los 36 meses de edad, al explorar el ambiente, de vez en cuando los niños tratan de reconectar, de distintas maneras, con los adultos con quienes han desarrollado una relación especial: por medio del contacto visual, de las expresiones visuales, de los sentimientos compartidos o de las conversaciones acerca de los sentimientos, las actividades compartidas o los planes. Cuando sienten malestar, es posible que los niños sigan buscando estar físicamente cerca de estos adultos. (Para los 36 meses; Marvin y Britner 1999, 57) |



| Por ejemplo, es posible que el niño:  | Por ejemplo, es posible que el niño:   | Por ejemplo, es posible que el niño:   |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Busque el consuelo de un maestro de cuidado infantil llorando y buscándolo. (7 meses; Lamb, Bornstein y Teti 2002, 372)</li> <li>• Llame o siga a un padre cuando se le deja en el programa de cuidado infantil. (6 a 9 meses; Ainsworth 1967, 4)</li> <li>• Levante los brazos para que lo levante su maestro de cuidado infantil. (8 meses; Meisels y otros 2003 17; Ainsworth 1967, 5)</li> <li>• Gatee hacia uno de sus padres cuando lo sobresalte un ruido fuerte. (8.5 meses; Marvin y Britner 1999, 52)</li> <li>• Se de la vuelta con emoción y levante los brazos para saludar a un miembro de la familia cuando llegue a recogerlo. (8 meses; Ainsworth 1967, 5)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Corra en círculos amplios alrededor del área de juego al aire libre, regresando en cada vuelta a abrazar las piernas del maestro de cuidado infantil antes salir corriendo de nuevo.</li> <li>• Se acurruque con su maestro de cuidado infantil cuando se sienta cansado o de mal humor.</li> <li>• Salude con la mano a su maestro de cuidado infantil desde lo alto de la resbaladilla para asegurarse que le está mirando.</li> <li>• Siga físicamente a uno de sus padres alrededor del salón.</li> <li>• Juegue en un lugar que esté alejado del maestro de cuidado infantil y luego se acerque a él de vez en cuando para reconectarse con él. (12 meses; Davies 2004, 10)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se sienta cómodo jugando del otro lado de patio de juego, alejado del maestro de cuidado infantil, pero luego lllore para que éste lo recoja cuando se haya caído. (24 a 36 meses; Lamb, Bornstein y Tei 2002, 376)</li> <li>• Exclame “¡Mamá!” desde el otro lado del salón mientras juega con muñecas para asegurarse que su madre esté prestando atención. (24 a 36 meses; Schaffer y Emerson 1964)</li> <li>• Llame a un miembro de la familia y le busque a través de la ventana después que lo hayan dejado en la escuela. (24 a 36 meses; Marvin y Britner 1999, 56)</li> <li>• Exclame: “Esta es nuestra parte favorita” cuando lee un cuento gracioso con el maestro de cuidado infantil.</li> <li>• Le lleve a la abuelita su libro favorito y le pregunte: “¿Uno más?” para ver si ella le lee un libro más, aunque ella acabe de decir: “Ya terminamos de leer. Ahora hay que tomar la siesta”. (Teti 1999; 18 a 36 meses; Marvin y Britner 1999, 59)</li> <li>• Llore y busque a su maestro de cuidado infantil cuando se cae.</li> <li>• Busque la atención de su maestro de cuidado infantil y exclame: “¡Mirame!” antes de demostrar con orgullo su nueva habilidad.</li> </ul> |

La tabla sigue en la página siguiente.

Las relaciones con los adultos

| Conductas previas que conducen al fundamento (4 a 7 meses)   | Conductas previas que conducen al fundamento (9 a 17 meses)   | Conductas previas que conducen al fundamento (19 a 35 meses)   |
|--|---|--|
| <p><b>Durante este periodo, es posible que el niño:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se agarre del suéter de uno de sus padres cuando éste lo cargue. (5 meses, Marvin y Britner 1999, 51; Ainsworth 1967, 1)</li> <li>• Intercambie balbuceos con el maestro de cuidado infantil. (3 a 6 meses; Caufield 1995)</li> <li>• Tenga mayores probabilidades de sonreír cuando se le acerque su maestro de cuidado infantil que un extraño. (3 a 6 meses; Marvin y Britner 1999, 50)</li> <li>• Llore cuando algún adulto desconocido se le acerque demasiado. (7 meses; Bronson 1972)</li> </ul> | <p><b>Durante este periodo, es posible que el niño:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Llore y pida a uno de sus padres después que lo dejen en el programa por la mañana. (9 a 12 meses; Lerner y Ciervo 2003)</li> <li>• Busque la sonrisa del maestro de cuidado infantil cuando no sepa si algo carece de peligro. (10 a 12 meses; Fogel 2001, 305; Dickstein y Parke 1988; Hirshberg y Svejda 1990)</li> <li>• Se aferre a uno de sus padres si se siente enfermo. (10 a 11 meses; Marvin y Britner 1999, 52)</li> </ul> | <p><b>Durante este periodo, es posible que el niño:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diga: "Voy a la escuela, Mamá va al trabajo", después que lo dejen en el programa por la mañana.</li> <li>• Señale que quiere un abrazo más cuando uno de sus padres se va a trabajar.</li> </ul> |

## Fundamento: Las interacciones con otros niños

El creciente desarrollo de la habilidad para responder a otros niños e interactuar con ellos

| 8 meses   | 18 meses  | 36 meses  |
|---|---|---|
| Alrededor de los ocho meses de edad, los niños muestran interés en otros niños, ya sean conocidos o desconocidos. Es posible que el niño se quede mirando a otro niño, explorando con la vista su rostro y su cuerpo, y que responda a sus hermanos y a otros niños. (8 meses; Meisels y otros 2003)  | Alrededor de los 18 meses de edad, los niños participan en interacciones recíprocas sencillas con otros niños durante periodos cortos. (Meisels y otros 2003, 35)   | Alrededor de los 36 meses de edad, los niños participan en juegos sencillos de cooperación con otros niños. (36 meses; Meisels y otros 2003, 70)  |
| Por ejemplo, es posible que el niño:  | Por ejemplo, es posible que el niño:  | Por ejemplo, es posible que el niño:  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observe a otros niños con interés. (8 meses; Meisels y otros 2003)</li> <li>• Toque los ojos o el cabello de otro niño. (8 meses; Meisels y otros 2003)</li> <li>• Ponga atención a otro niño que tenga una expresión seria. (7 meses; American Academy of Pediatrics 2004, 212)</li> <li>• Se ría cuando un hermano mayor u otro niño ponga una cara graciosa. (8 meses; Meisels y otros 2003)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le pegue a otro niño que le quite un juguete. (18 meses; Meisels y otros 2003, 35)</li> <li>• Ofrezca un libro a otro niño, cuando le alienta el maestro de cuidado infantil. (18 meses; Meisels et al 2003, 35)</li> <li>• Le haga cosquillas a otro niño, deje que éste le haga cosquillas a él y luego vuelva a hacerle cosquillas al otro niño. (18 meses; Meisels y otros 2003, 35)</li> <li>• Participe en juegos recíprocos, de correr y perseguir o de dar y tomar. (12 a 13 meses; Howes 1988, v; 10 a 12 meses; Ross y Goldman 1977)</li> <li>• Juegue con otro niño a rodarse la pelota entre ellos. (12 a 15 meses; Parks 2004; 9 a 16 meses; Frankenburg y otros 1990)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se comunique con otros niños mientras excavan juntos en la caja de arena. (29 a 36 meses; Mart y Risley 1999, 124)</li> <li>• Represente a personajes diferentes con otros niños, a veces entrando y saliendo del personaje. (Para los 36 meses; Segal 2004, 44)</li> <li>• Construya una torre alta con uno o dos niños más. (36 meses; Meisels y otros 2003, 70)</li> <li>• Le entregue a otro niño un bloque o un trozo de vía del tren mientras construyen.</li> </ul> |

La tabla sigue en la página siguiente.

La interacción con otros niños

| Conductas previas que conducen al fundamento (4 a 7 meses)  | Conductas previas que conducen al fundamento (9 a 17 meses)   | Conductas previas que conducen al fundamento (19 a 35 meses)   |
|---|---|--|
| <p><b>Durante este periodo, es posible que el niño:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se fije en otros bebés o niños mientras se sienta en el regazo de uno de sus padres o de su maestro de cuidado infantil.</li> <li>• Llore al escuchar el llanto de otro bebé. (4 meses; Meisels y otros 2003, 10)</li> </ul> | <p><b>Durante este periodo, es posible que el niño:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pasa tiempo jugando en solitario. (toddler; Segal 2004, 38)</li> <li>• Participe en un juego recíproco, como palmaditas, con el maestro de cuidado infantil y otro niño. (7 a 11 meses; Frankenburg y otros 1990)</li> </ul> | <p><b>Durante este periodo, es posible que el niño:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilice gestos para comunicar el deseo de jugar con otro niño. (18 a 24 meses; Parks 2004, 123)</li> <li>• No deje que otro niño tome un turno en el columpio. (24 meses; Meisels y otros 2003, 45)</li> <li>• Empuje o muerda a otro niño que le quita un juguete. (24 a 30 meses; Parks 2004)</li> <li>• Participe en interacciones complementarias, tales como dar de comer a un animal de peluche que sostiene otro niño o pasear a otro niño que está sentado en un carrito. (24 a 30 meses; Meisels y otros 2003, 57; Howes y Matheson 1992, 967)</li> <li>• Se una a un grupo de niños que juegan juntos en un lugar y luego los siga cuando salgan. (30 meses; Meisels y otros 2003, 57)</li> </ul> |

## Fundamento: Las relaciones con otros niños

El desarrollo de relaciones con ciertos niños mediante interacciones a lo largo de un periodo de tiempo

| 8 meses   | 18 meses  | 36 meses   |
|---|---|--|
| Alrededor de los ocho meses de edad, los niños muestran interés en otros niños tanto conocidos como desconocidos. (8 meses; Meisels y otros 2003, 17)   | Alrededor de 18 meses de edad, los niños prefieren interactuar con uno o dos niños que les son conocidos en el grupo y generalmente participan en los mismos tipos de juegos de intercambio recíproco cuando interactúan con estos niños. (12 a 18 meses; Mueller y Lucas 1975)   | Alrededor de los 36 meses de edad, los niños han establecido amistades con un número pequeño de niños del grupo y participan en juegos más complejos con ellos que con otros niños.  |
| Por ejemplo, es posible que el niño:  | Por ejemplo, es posible que el niño:  | Por ejemplo, es posible que el niño:   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observe a otros niños con interés. (8 meses; Meisels y otros 2003)</li> <li>• Toque los ojos o el cabello de otro niño. (8 meses; Meisels y otros 2003)</li> <li>• Ponga atención a otro niño que llora con una expresión seria. (7 meses; American Academy of Pediatrics 2004, 212)</li> <li>• Se ría cuando un hermano mayor u otro niño pone una cara graciosa. (8 meses; Meisels y otros 2003)</li> <li>• Trate de llamar la atención de otro niño sonriéndole o balbuceando (6 a 9 meses; Hay, Pederson y Nash 1982)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Juegue el mismo tipo de juego, como correr y perseguir, con el mismo niño casi todos los días. (Howes 1987, 259)</li> <li>• Elija jugar en la misma área que un amigo (Howes 1987, 259)</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elija jugar con uno de sus hermanos en lugar de con un niño menos conocido. (24 a 36 meses; Dunn 1983, 795)</li> <li>• Se muestre triste el día que no esté en la escuela su amigo favorito. (24 a 36 meses; Melson y Cohen 1981)</li> <li>• Busque a un determinado amigo para corretear y a otro para construir con bloques. (Howes 1987)</li> <li>• Juegue al "tren" con uno o dos amigos durante un periodo prolongado, fingiendo que uno conduce el tren y los demás son pasajeros.</li> </ul> |
| Conductas previas que conducen al fundamento (4 a 7 meses)  | Conductas previas que conducen al fundamento (9 a 17 meses)   | Conductas previas que conducen al fundamento (19 a 35 meses)   |
| <p><b>Durante este periodo, es posible que el niño:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mire a otro niño que esté tumbado en una cobija cerca de él. (4 meses; Meisels y otros 2003, 10)</li> <li>• Se voltee hacia la voz de uno de sus padres o hermanos mayores. (4 meses; Meisels y otros 2003, 10)</li> </ul>   | <p><b>Durante este periodo, es posible que el niño:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observe a un hermano mayor que está jugando cerca de él. (12 meses; Meisels y otros 2003, 26)</li> <li>• Golpee bloques junto a un niño que está haciendo lo mismo. (12 meses; Meisels y otros 2003, 26)</li> <li>• Imite los actos sencillos de otro niño. (9 a 12 meses; Ryalls, Gul y Ryalls 2000)</li> </ul> | <p><b>Durante este periodo, es posible que el niño:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participe en el juego dramático social con uno o dos amigos. Por ejemplo, finge que es un perro mientras que el amigo finge ser el dueño. (24 a 30 meses; Howes 1987, 261)</li> <li>• Expresa interés en jugar con un niño en particular. (13 a 24 meses; Howes 1988, 3)</li> </ul>   |



## Fundamento: La identidad de sí mismo en relación con los demás

El creciente desarrollo del concepto que el niño es un individuo que se desenvuelve en el contexto de relaciones sociales

| 8 meses  | 18 meses   | 36 meses  |
|--|--|---|
| Alrededor de los ocho meses de edad, los niños muestran tener un conocimiento claro de ser una persona aparte, separada de los demás y de tener conexiones con otras personas. Los niños identifican a los demás como seres distintos que a su vez están conectados a ellos. (Fogel 2001, 347)   | Alrededor de los 18 meses de edad, los niños muestran un conocimiento de sus propias características y se expresan como individuos con pensamientos y sentimientos propios. Los niños también muestran tener expectativas de la conducta, las respuestas y las características de otras personas basándose en experiencias previas con ellas.                                    | Alrededor de los 36 meses de edad, los niños identifican sus sentimientos, necesidades e intereses y se identifican a sí mismos y a otros como miembros de uno o más grupos haciendo referencia a categorías. (24 a 36 meses; Fogel 2001, 415; 18 a 30 meses)   |
| <b>Por ejemplo, es posible que el niño:</b>  | <b>Por ejemplo, es posible que el niño:</b>  | <b>Por ejemplo, es posible que el niño:</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Responda cuando alguien le llama por su nombre. (5 a 7 meses; Parks 2004, 94; 9 meses; Coplan 1993, 2)</li> <li>• Se voltee hacia una persona conocida cuando escuche su nombre. (6 a 8 meses; Parks 2004, 94; 8 meses; Meisels y otros 2003, 18)</li> <li>• Mire a un adulto desconocido con interés pero se muestre preocupado o ansioso si ese adulto se le acerca demasiado. (5 a 8 meses; Parks 2004; Johnstone y Scherer 2000, 222)</li> <li>• Agite los brazos y dé patadas con las piernas cuando uno de sus padres entra en la habitación.</li> <li>• Llore cuando su maestro de cuidado infantil preferido salga del salón. (6 a 10 meses; Parks 2004)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Señale o indique las partes del cuerpo cuando se le pida hacerlo. (15 a 19 meses; Parks 2004)</li> <li>• Diga: "¡No!" para expresar pensamientos y sentimientos. (18 meses; Meisels y otros 2003)</li> <li>• Se mueva con emoción cuando se le acerque el maestro de cuidado infantil con quien participa en juegos activos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilice pronombres tales como yo, me, tú, nosotros, él y ella. (Para los 36 meses; American Academy of Pediatrics 2004, 307)</li> <li>• Diga su propio nombre. (30 a 33 meses; Parks 2004, 115)</li> <li>• Comience a hacer comparaciones entre sí mismo y los demás. Por ejemplo, diciendo: "es un niño/una niña como yo".</li> <li>• Nombre a miembros de la familia.</li> <li>• Señale fotografías de sus amigos y diga sus nombres.</li> <li>• Diga: "Lo hago yo solo" cuando el maestro de cuidado infantil trata de ayudarlo.</li> </ul> |

| Conductas previas que conducen al fundamento (4 a 7 meses)  | Conductas previas que conducen al fundamento (9 a 17 meses)  | Conductas previas que conducen al fundamento (19 a 35 meses)   |
|---|--|--|
| <p><b>Durante este periodo, es posible que el niño:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilice las manos para explorar diferentes partes del cuerpo. (4 meses; Kravitz, Goldenberg y Neyhus 1978)</li> <li>• Examine sus propias manos y las de uno de sus padres. (Calificación de 9 en escala para 4:06 a 4:15 meses;* Bayley 2006, 53)</li> <li>• Observe o escuche para ver si el maestro de cuidado infantil vienen a atender sus necesidades. (Nacimiento a 8 meses; Lerner y Dombro 2000, 42)</li> </ul> | <p><b>Durante este periodo, es posible que el niño:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Juegue juegos como las escondidas o a correr y perseguir con el maestro de cuidado infantil. (Stern 1985, 102; 7 a 11 meses; Frankenburg y otros 1990)</li> <li>• Reconozca a personas conocidas, como un vecino o un maestro de cuidado infantil de otro salón, además de reconocer a los miembros más inmediatos de la familia. (12 a 18 meses; Parks 2004)</li> <li>• Utilice nombres para referirse a personas importantes. Por ejemplo, "Mamá" para referirse a la madre y "Papá" para referirse al padre. (11 a 14 meses; Parks 2004, 109)</li> </ul> | <p><b>Durante este periodo, es posible que el niño:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconozca su propia imagen en el espejo y entienda que es él o ella misma. (Siegel 1999, 35; Lewis y Brooks-Gunn 1979, 56)</li> <li>• Conozca los nombres de personas conocidas, como un vecino. (Para fines del segundo año de vida; American Academy of Pediatrics 2004, 270)</li> <li>• Demuestre entender o saber cómo usar palabras como tú, me, mío, él, ella, eso y yo. (20 a 24 meses; Parks 2004, 96; 20 meses; Bayley 2006; 18 a 24 meses; Lerner y Ciervo 2003; 19 meses; Hart y Risley 1999, 61; 24 a 20 meses; Parks 2004, 113)</li> <li>• Utilice el nombre u otro nombre familiar (por ejemplo, apodo, orden de nacimiento, "hermanita") al referirse a sí mismo. (18 a 24 meses; Parks 2004; 24 meses; Lewis y Brooks-Gunn 1979)</li> <li>• Designe que todos los objetos son "míos". (24 meses; Levine 1983)</li> <li>• Señale o se identifique a sí mismo en una fotografía. (24 meses; Lewis y Brooks-Gunn 1979)</li> <li>• Muestra con orgullo alguna posesión nueva al maestro de cuidado infantil. (24 a 30 meses; Parks 2004)</li> </ul> |

## Fundamento: El reconocimiento de habilidades

El creciente desarrollo de la comprensión de que el niño puede actuar para influir en el ambiente

| 8 meses   | 18 meses   | 36 meses  |
|---|--|---|
| Alrededor de los ocho meses de vida, los niños entienden que son capaces de hacer que sucedan las cosas.  | Alrededor de los 18 meses de edad, los niños experimentan con maneras distintas de conseguir que sucedan las cosas, perseverando en hacer las cosas aun cuando se les dificulte, y muestran satisfacción con lo que logran hacer. (McCarty, Clifton y Collard 1999)  | Alrededor de los 36 meses de edad, los niños demuestran comprender sus propias habilidades y pueden referirse a esas habilidades al describirse a sí mismos.  |
| Por ejemplo, es posible que el niño:  | Por ejemplo, es posible que el niño:   | Por ejemplo, es posible que el niño:  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Golpee un juguete musical para tratar de conseguir que suene la música de nuevo. (5 a 9 meses; Parks 2004)</li> <li>• Levante los brazos para que el maestro de cuidado infantil lo cargue. (6 a 9 meses; Fogel 2001, 274)</li> <li>• Dé inicio a un juego favorito. Por ejemplo, extender un pie para que uno de sus padres comience el juego de "Este cochinito . . ." (8 meses; Meisels y otros 2003; 6 a 9 meses; Fogel 2001, 274)</li> <li>• Señale un libro y sonría satisfecho cuando el maestro de cuidado infantil se lo baje del estante. (8 meses; Meisels y otros 2003)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Haga rodar un carrito de un lado a otro sobre el suelo y luego lo suelte para ver qué pasa. (18 meses; McCarty, Clifton y Collard 1999)</li> <li>• Aplauda y brinque de gusto después de hacer una impresión de la huella de su mano con pintura. (12 a 18 meses; Sroufe 1979; Lally y otros 1995, 71)</li> <li>• Apriete un juguete de distintas maneras para escuchar los sonidos que hace. (Calificación de 10 en escala para 13:16 a 14:15 meses; * Bayley 2006)</li> <li>• Sonría después de subir una cuesta muy inclinada sin caerse o de cargar un cubo lleno de arena de un lugar a otro sin tirarlo.</li> <li>• Sostenga orgullosamente un libro que estaba oculto en un montón después que el maestro de cuidado infantil le pidió que lo encontrara.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diga: "Yo cuido al conejito" después de ayudar a alimentar al conejo del salón. (18 a 36 meses; Lally y otros 1995, 71)</li> <li>• Termine de pintar un dibujo y lo sostenga para mostrárselo a un miembro de su familia.</li> <li>• Termine un rompecabezas difícil por primera vez y aplauda o diga: "Soy bueno para los rompecabezas".</li> </ul> |
| *Indica trece meses, 16 días, hasta catorce meses, 15 días.   |  |   |

| Conductas previas que conducen al fundamento (4 a 7 meses)  | Conductas previas que conducen al fundamento (9 a 17 meses)   | Conductas previas que conducen al fundamento (19 a 35 meses)  |
|---|---|---|
| <p><b>Durante este periodo, es posible que el niño:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trate una y otra vez de darse la vuelta cuando está tumbado, aunque aún no sea capaz de hacerlo por completo.</li> <li>• Sujete, chupe o mire un anillo de dentición. (Antes de los 8 meses de edad; Fogel 2001, 218)</li> <li>• Sacuda un juguete, escuche que hace ruido y lo comience a sacudir de nuevo.</li> <li>• Deje de llorar al ver que se acerca el maestro de cuidado infantil con un biberón en la mano.</li> </ul> | <p><b>Durante este periodo, es posible que el niño:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tire una cobija de la cuna y espere que el maestro de cuidado infantil se la recoja. (12 meses; Meisels y otros 2003)</li> <li>• Tire un camión de juguete en el agua y parpadee en espera de que le salpique. (12 meses; Meisels y otros 2003)</li> <li>• Se asome por encima de un hombro, le sonríe a su madre y se ríe de manera juguetona al pasar gateando junto a ella, para invitarla a que juegue a correr y perseguir. (10 a 14 meses; Bayley 2006)</li> <li>• Encienda y apague el interruptor de la luz una y otra vez.</li> </ul> | <p><b>Durante este periodo, es posible que el niño:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Insista en subirse el cierre de la chaqueta cuando el maestro de cuidado infantil trata de ayudarlo. (20 a 28 meses; Hart y Risley 1999, 62; 24 meses; Hart y Risley 1999, 122 y 129; 20 a 36 meses; Bates 1990; Bullock y Lutkenhaus 1988, 1990; Stipek, Gralinski y Kopp 1990)</li> <li>• Señale un grupo de bloques que él ha amontonado y exclame: "¡Mira!" al maestro de cuidado infantil. (28 meses; Hart y Risley 1999, 96)</li> <li>• Comunique: "Yo haciendo esto", "No hago esto", "Puedo hacer esto" o "Hice esto". (25 meses; Hart y Risley 1999, 121; Dunn, 1987; Stipek, Gralinski y Kopp 1990)</li> <li>• Diga: "Me trepo muy alto" cuando le diga al maestro de cuidado infantil acerca de lo que ocurrió afuera durante el juego al aire libre y luego salga corriendo para mostrarle cómo lo hizo. (30 meses; Meisels y otros 2003)</li> </ul> |

## Fundamento: La expresión de emociones

El creciente desarrollo de la habilidad de expresar una gama de sentimientos a través de expresiones faciales, movimientos, gestos, sonidos o palabras

| 8 meses  | 18 meses   | 36 meses   |
|--|--|--|
| Alrededor de los ocho meses de edad, los niños expresan una gama de emociones primarias, tales como agrado, malestar, alegría, tristeza, interés, sorpresa, disgusto, enojo y miedo. (Lamb, Bornstein y Teti 2002, 341)  | Alrededor de los 18 meses de edad, los niños expresan emociones con claridad e intención y comienzan a expresar algunas emociones complejas, como el orgullo.  | Alrededor de los 36 meses de edad, los niños expresan emociones complejas acerca de sí mismos, tales como el orgullo, la pena, la vergüenza y la culpa. Los niños demuestran tener conciencia de sus sentimientos al utilizar palabras para describir sentimientos a los demás o representándolos en el juego dramático. (Lewis y otros 1989; Lewis 2000b; Lagattuta y Thompson 2007)  |
| Por ejemplo, es posible que el niño:   | Por ejemplo, es posible que el niño:   | Por ejemplo, es posible que el niño:   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Muestre desconfianza, llore o se voltee cuando se le acerque un desconocido. (6 meses; Lamb, Bornstein y Teti 2002, 338; Fogel 2001, 297; 7 a 8 meses; Lewis 2000a, 277)</li> <li>• Tenga mayor probabilidad de reaccionar con enojo en vez de simplemente con malestar cuando otro niño lo lastime sin querer. (Finales del primer año de vida; Lamb, Bornstein y Teti 2002, 341)</li> <li>• Exprese temor a los desconocidos acercándose al maestro de cuidado infantil. (8 meses; Bronson 1972)</li> <li>• Deje de llorar y se acurruque cuando uno de sus padres lo carga.</li> <li>• Muestre sorpresa cuando un maestro de cuidado infantil le quita la cobija que le cubre la cara para comenzar a jugar a las escondidas.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Muestre afecto hacia un miembro de la familia con un abrazo. (8 a 18 meses; Lally y otros 1995; Greenspan y Greenspan 1985, 84)</li> <li>• Exprese celos al tratar de hacerse un lugar en el regazo del maestro de cuidado infantil cuando ya hay otro niño sentado allí. (12 a 18 meses; Hart y otros 1998)</li> <li>• Exprese enojo de que le hayan quitado un juguete, al quitárselo de vuelta al niño o pegarle. (18 meses; Squires, Bricker y Twombly 2002, 115)</li> <li>• Sonría directamente a otros niños al interactuar con ellos. (18 meses; Squires, Bricker y Twombly 2002, 115)</li> <li>• Exprese orgullo al exclamar: "¡Lo hice!" (15 a 24 meses; Lewis y otros 1989; Lewis 2000b)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oculte el rostro con las manos cuando tiene vergüenza. (Lagattuta y Thompson 2007)</li> <li>• Utilice palabras para describir sus sentimientos. Por ejemplo, "No me gusta eso." (24 a 36 meses; Fogel 2001, 414; 24 a 36 meses; Harris y otros 1989; Yuill 1984)</li> <li>• Comunique: "Echo de menos a Abuelita" después de hablar con ella por teléfono (24 a 36 meses; Harris y otros 1989; Yuill 1984)</li> <li>• Represente emociones distintas en el juego dramático al "llorar" cuando finge sentirse triste o "haciendo gorgoritos" cuando finge estar contento. (Dunn, Bretherton y Munn 1987)</li> <li>• Exprese culpa después de sacar un juguete del cubículo de otro niño sin permiso y luego trate de devolverlo sin que nadie lo vea. (Lagattuta y Thompson 2007)</li> </ul> |



| Conductas previas que conducen al fundamento (4 a 7 meses)  | Conductas previas que conducen al fundamento (9 a 17 meses)   | Conductas previas que conducen al fundamento (19 a 35 meses)  |
|---|---|---|
| <p><b>Durante este periodo, es posible que el niño:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se frustre o enoje cuando no puede alcanzar un juguete. (4 a 6 meses; Sternberg, Campos y Emde 1983)</li> <li>• Exprese alegría dando chillidos de placer. (5 a 6 meses; Parks 2004, 125)</li> <li>• Frunza el ceño y haga sonidos para expresar frustración. (5 a 6 meses; Parks 2004, 125)</li> <li>• Se sorprenda cuando sucede algo inesperado. (Primeros 6 meses de vida; Lewis 2000a)</li> </ul> | <p><b>Durante este periodo, es posible que el niño:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se ponga ansioso cuando un padre sale de la habitación. (6 a 9 meses; Parks 2004)</li> <li>• Arroje un juguete de formas para encajar cuando se sienta demasiado frustrado. (10 a 12 meses; Sroufe 1979)</li> <li>• Muestre enojo cuando otro niño le quita un juguete y va y se lo quita a él. (10 a 12 meses; Sroufe 1979)</li> <li>• Exprese temor al llorar cuando escucha a un perro ladrar muy fuerte o cuando ve a alguien vestido con un disfraz. (10 meses; Bronson 1972)</li> <li>• Exprese tristeza al fruncir el ceño cuando pierde o no encuentra su juguete favorito. (9 a 10 meses; Fogel 2001, 300)</li> <li>• Sonría con afecto cuando se acerca uno de sus hermanos. (10 meses; Sroufe 1979; Fox y Davidson 1988)</li> <li>• Empuje un objeto para alejarlo cuando no lo quiera. (12 meses; Squires, Bricker y Twombly 2002, 114)</li> </ul> | <p><b>Durante este periodo, es posible que el niño:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diga: “Mamá enojada” cuando su madre le dice que deje de hacer algo. (28 meses; Bretherton y otros 1986)</li> <li>• Utilice una o algunas palabras para describir sentimientos al maestro de cuidado infantil. (18 a 30 meses; Bretherton y otros 1986; Dunn 1987)</li> <li>• Exprese frustración con berrinches. (18 a 36 meses; Pruett 1999, 148)</li> </ul> |

## Fundamento: La empatía

El creciente desarrollo de la habilidad de compartir las experiencias emocionales de los demás

| 8 meses  | 18 meses   | 36 meses  |
|--|--|---|
| Alrededor de los ocho meses de edad, los niños demuestran tener conciencia de los sentimientos de los demás al reaccionar a sus expresiones emocionales.   | Alrededor de los 18 meses de edad, los niños cambian su conducta en respuesta a los sentimientos de otros aun cuando puede que no siempre hagan a la otra persona sentirse mejor. Los niños muestran comprender cada vez más el motivo por el cual la otra persona está sintiendo malestar y pueden ellos mismos sentir malestar también, por el hecho de que la otra persona lo está sintiendo. (14 meses; Zahn-Waxler, Robinson y Emde 1992; Thompson 1987; 24 meses; Zahn-Waxler y Radke-Yarrow 1982, 1990)   | Alrededor de los 36 meses de edad, los niños entienden que las otras personas tienen sentimientos que son distintos a los suyos y a veces pueden responder a una persona afligida de manera que esa persona se sienta mejor. (24 a 36 meses; Hoffman 1982; 18 meses; Thompson 1987, 135)  |
| Por ejemplo, es posible que el niño:   | Por ejemplo, es posible que el niño:   | Por ejemplo, es posible que el niño:  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Deje de jugar y mire a un niño que está llorando. (7 meses; American Academy of Pediatrics 2004, 212)</li> <li>• Se ría cuando un hermano mayor u otro niño hace un gesto gracioso. (8 meses; Meisels y otros 2003)</li> <li>• Devuelva la sonrisa de su maestro de cuidado infantil.</li> <li>• Haga una mueca cuando otro niño llora. (mayores de 6 meses; Wingert y Brant 2005, 35)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ofrezca ayudar a un compañero de juego que está llorando al traerle a su propia madre. (13 a 15 meses; Wingert y Brant 2005, 35)</li> <li>• Trate de abrazar al niño que está llorando. (18 meses; Thompson 1987, 135)</li> <li>• Traiga su propia cobija a un niño que está llorando. (13 a 15 meses; Wingert y Brant 2005, 35)</li> <li>• Se aflija cuando otro niño hace un berrinche.</li> <li>• Acaricie suavemente la espalda de otro niño que llora, al igual que le hizo su maestro de cuidado infantil ese mismo día. (16 meses; Bergman y Wilson 1984; Zahn-Waxler y otros 1992)</li> <li>• Golpee a un niño que está llorando muy fuerte.</li> <li>• Deje de jugar y mire con atención y preocupación a un niño que está gritando.</li> <li>• Se aleje rápidamente de un niño que está llorando muy fuerte.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Baile de forma graciosa para intentar hacer sonreír a un niño que llora. (24 a 36 meses; Dunn 1988)</li> <li>• Diga: "Lucas está triste porque Isabel le quitó su taza". (36 meses; Harris y otros 1989; Yuill 1984)</li> <li>• Consuele a un hermano menor que está llorando con palmaditas en la espalda, diciéndole que está bien y ofreciéndole algo de comer. (Denham 1998, 34)</li> <li>• Diga: "Mamá triste" cuando la madre llora durante una película. (24 a 36 meses; Dunn 1994; Harris 2000, 282)</li> <li>• Diga: "La mamá de Olivia está contenta" y señale una ilustración en el cuento. (24 meses; Harris 2000, 282)</li> <li>• Pida a un maestro de cuidado infantil que ayude a un niño que se cayó y está llorando.</li> </ul> |

| Conductas previas que conducen al fundamento (4 a 7 meses)  | Conductas previas que conducen al fundamento (9 a 17 meses)  | Conductas previas que conducen al fundamento (19 a 35 meses)   |
|---|--|--|
| <p><b>Durante este periodo, es posible que el niño:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Llore cuando oye llorar a otro bebé. (Menores de 6 meses; Wingert y Brant 2005, 35)</li> </ul> | <p><b>Durante este periodo, es posible que el niño:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Se pare cerca y mire en silencio a un niño que se ha caído y está llorando.</li> <li>Dé muestras de referencias sociales al buscar indicadores emocionales en los rostros, las voces o los gestos de otras personas para decidir qué hacer cuando no está seguro. (10 a 12 meses; Thompson 1987, 129)</li> <li>Llore cuando oye llorar a otro niño. (12 meses; Meisels y otros 2003, 26)</li> </ul> | <p><b>Durante este periodo, es posible que el niño:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Abrace a un niño que está llorando. (18 a 24 meses; Parks 2004, 123)</li> <li>Se aflija en presencia de otros que están afligidos.</li> </ul> |

## Fundamento: La regulación de emociones

El creciente desarrollo de la habilidad de controlar las respuestas emocionales, con la ayuda de otros o por su cuenta

| 8 meses   | 18 meses  | 36 meses   |
|---|---|--|
| Alrededor de los ocho meses de edad, los niños adoptan conductas sencillas para consolarse a sí mismos y comienzan a comunicar la necesidad de ayuda para aliviar su malestar o estrés. | Alrededor de los 18 meses de edad, los niños muestran una gama de respuestas para consolarse a sí mismos y evitan activamente o ignoran situaciones que les provoquen malestar. Los niños también comunican sus necesidades y deseos mediante el uso de algunas cuantas palabras y gestos. (National Research Council y Institute of Medicine 2000, 112; 15 a 18 meses; American Academy of Pediatrics 2004, 270; Coplan 1993, 1) | Alrededor de los 36 meses, los niños anticipan la necesidad de consuelo y tratan de prepararse para los cambios de rutina. Los niños pueden elegir entre varios tipos de comportamiento para consolarse a sí mismos, dependiendo de la situación, y pueden comunicar necesidades y deseos específicos. (Kopp 1989; CDE 2005) |

La tabla sigue en la página siguiente.

## La regulación de emociones

| Por ejemplo, es posible que el niño:  | Por ejemplo, es posible que el niño:  | Por ejemplo, es posible que el niño:  |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se aleje de alguna actividad demasiado estimulante. (3 a 12 meses; Rothbart, Ziaie y O'Boyle 1992)</li> <li>• Vocalice para llamar la atención de su padre. (6.5 a 8 meses; Parks 2004, 126)</li> <li>• Levante los brazos hacia el maestro de cuidado infantil para comunicar su deseo de que lo carguen. (7 a 9 meses; Coplan 1993, 3; 5 a 9 meses; Parks 2004, 121)</li> <li>• Se voltee hacia el maestro de cuidado infantil para pedir ayuda cuando está llorando. (6 a 9 meses; Fogel 2001, 274)</li> <li>• Llore cuando le pisen la mano sin querer y luego levante la mano para que el maestro de cuidado infantil se la mire.</li> <li>• Trate de alcanzar un biberón que esté sobre el mostrador y vocalice cuando tiene hambre.</li> <li>• Haga una mueca de desagrado para decirle al maestro de cuidado infantil que no quiere más comida. (6 a 9 meses; Lerner y Ciervo 2003)</li> <li>• Se dé un golpe en la cabeza, llore y mire hacia el maestro de cuidado infantil para que lo consuele.</li> <li>• Se chupe el pulgar para sentirse mejor.</li> <li>• Mire al maestro de cuidado infantil cuando entren personas desconocidas al salón.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilice gestos y palabras sencillas para expresarse cuando siente malestar y pida algún tipo de ayuda específica al maestro de cuidado infantil para poder tranquilizarse. (Brazelton 1992; Kopp 1989, 347)</li> <li>• Utilice objetos para consolarse, como una cobija especial o animal de peluche para tratar de tranquilizarse. (Kopp 1989, 347)</li> <li>• Trate de estar cerca de uno de sus padres cuando está afligido. (Lieberman 1993)</li> <li>• Juegue con algún juguete para tratar de distraerse del malestar que siente. (12 a 18 meses; Kopp 1989, 347)</li> <li>• Diga: "Estoy bien" después de caerse. (National Research Council and Institute of Medicine 2000, 112)</li> <li>• Señale su rodilla y diga: "Co-co" después de caerse y pida una curita con gestos o palabras.</li> <li>• Se acerque al maestro de cuidado infantil para pedir un abrazo y diga: "Mamá trabajo" y luego señale la puerta para comunicar que echa de menos a su madre.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trate de alcanzar la mano de su madre justo antes de que ella le quite la venda de la rodilla.</li> <li>• Pida al maestro de cuidado infantil que lo levante a la ventana para que pueda despedirse antes de que su padre o madre se vaya por la mañana.</li> <li>• Muestre al maestro suplente que le gusta que le den un masaje en la espalda durante la siesta al darse palmadas en su propia espalda mientras se acuesta sobre la colchoneta.</li> <li>• Juegue calladamente en un rincón del salón después que lo dejen sus padres en el programa hasta que esté listo para jugar con los demás niños.</li> <li>• Pida al maestro de cuidado infantil que explique que va a pasar en la cita que tiene con el dentista más tarde.</li> <li>• Diga: "Papi siempre regresa" después de despedirse de él por la mañana.</li> </ul> |

| Conductas previas que conducen al fundamento (4 a 7 meses)  | Conductas previas que conducen al fundamento (9 a 17 meses)   | Conductas previas que conducen al fundamento (19 a 35 meses)   |
|---|---|--|
| <p><b>Durante este periodo, es posible que el niño:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se chupe las manos, se fije en un juguete interesante o mueva el cuerpo meciéndose para tranquilizarse. (3 a 6 meses; Parks 2004, 10)</li> <li>• Llore desconsoladamente con menor frecuencia que en los primeros meses. (6 meses; Parks 2004, 10)</li> <li>• Se tranquilice a sí mismo chupándose los dedos o las manos. (4 meses; Thelen y Fogel 1989; 3 a 12 meses; Bronson 2000b, 64)</li> <li>• Sea capaz de inhibir algunas emociones negativas. (A finales del primer año de vida; Fox y Calkins 2000)</li> <li>• Cambie la atención de un suceso que le hace sentir malestar hacia un objeto, como una forma de controlar sus emociones. (6 meses; Weinberg y otros 1999)</li> <li>• Se duerma cuando se siente agobiado.</li> </ul> | <p><b>Durante este periodo, es posible que el niño:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se aleje de algo que le molesta y se dirija hacia el maestro de cuidado infantil para que lo consuele. (6 a 12 meses; Bronson 2000b, 64)</li> <li>• Trate de contener las lágrimas cuando se va uno de sus padres. (12 meses; Bridges, Grolnick, y Connell 1997, Parritz 1996; Sroufe 1979)</li> <li>• Busque una señal del maestro de cuidado infantil cuando no sabe si algo carece de peligro. (10 a 12 meses; Fogel 2001, 305; Dickstein y Parke 1988; Hirshberg y Svejda 1990)</li> <li>• Se queje para comunicar sus necesidades o deseos; comience a llorar si el maestro de cuidado infantil no responde lo suficientemente pronto. (11 a 19 meses; Hart y Risley 1999, 77)</li> <li>• Repita sonidos para conseguir la atención del maestro de cuidado infantil. (11 a 19 meses; Hart y Risley 1999, 79)</li> </ul> | <p><b>Durante este periodo, es posible que el niño:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Siga dependiendo de los adultos para que le den consuelo y le ayuden a controlar sus sentimientos y su conducta. (Lally y otros 1995)</li> <li>• Dramatice los sucesos emocionales por medio del juego para tratar de dominar estos sentimientos. (Greenspan y Greenspan 1985)</li> <li>• Utilice palabras para pedir ayuda específica con la regulación de sus emociones. (Kopp 1989)</li> <li>• Exprese necesidades y deseos de manera verbal. Por ejemplo, dice: "Cárgame" al maestro de cuidado infantil cuando se siente cansado o agobiado. (30 a 31.5 meses; Parks 2004, 130)</li> </ul> |



## Fundamento: El control de impulsos

El creciente desarrollo de la capacidad de esperar a que les satisfagan sus necesidades, de inhibir la conducta potencialmente dañina y de actuar de acuerdo a las expectativas sociales, incluyendo las reglas sobre la seguridad

| 8 meses  | 18 meses   | 36 meses  |
|--|--|---|
| Alrededor de los ocho meses de edad, los niños actúan por impulso. (Nacimiento a 9 meses; Bronson 200b, 64)  | Alrededor de los 18 meses de edad, los niños responden positivamente a las opciones y los límites establecidos por un adulto para ayudar a controlar su conducta. (18 meses; Meisels y otros 2003, 34; Kaler y Kopp 1990)  | Alrededor de los 36 meses de edad, los niños a veces pueden controlar voluntariamente sus actos y la expresión de sus emociones. (Bronson 2000b, 67)  |
| Por ejemplo, es posible que el niño:   | Por ejemplo, es posible que el niño:   | Por ejemplo, es posible que el niño:  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explore cómo se siente al tacto el cabello, al tirar de él. (4 a 7 meses; American Academy of Pediatrics 2004, 226)</li> <li>• Trate de alcanzar un juguete interesante que otro niño está explorando con la boca.</li> <li>• Trate de alcanzar el biberón de otro niño que alguien acaba de dejar cerca de él.</li> <li>• Voltée la cabeza o empuje el biberón cuando ha terminado de alimentarse (8 meses; Meisels y otros 2003, 19)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Deje de dibujar en la pared cuando se lo pida uno de sus padres. (18 meses; Meisels y otros 2003)</li> <li>• Elija un juguete cuando el maestro de cuidado infantil le pregunta: "¿Cuál quieres?", aun cuando el niño realmente desee ambos juguetes.</li> <li>• Diga: "No, no" cuando se acerca a algo que sabe que no debería tocar porque el maestro de cuidado infantil le ha dicho "no, no" anteriormente cuando el niño ha tratado de hacerlo.</li> <li>• Mire al maestro de cuidado infantil para ver su reacción cuando el niño trata de alcanzar el interruptor de la luz.</li> <li>• Deje de tratar de alcanzar los anteojos que lleva puestos la maestra de cuidado infantil cuando ella le dice suavemente: "No, no". (Calificación de 10 en escala para 7:16 a 8:15 meses; Bayley 2006, 87; 12 meses; Meisels y otros 2003, 27)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Salte sobre el sofá pero deje de saltar y se baje cuando uno de sus padres entra en la habitación. (36 meses; Meisels y otros 2003)</li> <li>• Tenga dificultad con las transiciones (por ejemplo, llora, se queja, hace pucheros). (30 a 36 meses; Parks 2004, 320)</li> <li>• Comience a compartir.</li> <li>• Pueda adaptarse a las transiciones mejor cuando se le prepara de antemano o cuando tiene cierto grado de control sobre lo que va a suceder.</li> <li>• Acaricie a un animal doméstico con suavidad sin necesidad de que se le recuerde.</li> <li>• Espere a comenzar a comer hasta que las otras personas en la mesa estén listas.</li> </ul> |

| Conductas previas que conducen al fundamento (4 a 7 meses)   | Conductas previas que conducen al fundamento (9 a 17 meses)   | Conductas previas que conducen al fundamento (19 a 35 meses)   |
|--|---|--|
| <p><b>Durante este periodo, es posible que el niño:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Llore cuando tenga hambre o esté cansado.</li> <li>• Se quede dormido cuando esté cansado.</li> </ul> | <p><b>Durante este periodo, es posible que el niño:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gatée demasiado cerca de un bebé más pequeño que se encuentre acostado cerca de él.</li> <li>• Evite explorar el cabello de otro bebé cuando se le recuerda que lo haga con suavidad. (8 a 10 meses; Brazelton 1992, 256)</li> <li>• Mire el rostro del maestro de cuidado infantil para determinar si puede jugar con un juguete que está sobre la mesa. (12 meses; Meisels y otros 2003, 25)</li> <li>• Muerda a otro niño que le quita un juguete.</li> <li>• Trate de alcanzar alimentos de un plato antes de que el maestro de cuidado infantil se los ofrezca. (12 meses; Meisels y otros 2003, 25)</li> </ul> | <p><b>Durante este periodo, es posible que el niño:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comience a usar palabras y el juego dramático para describir, comprender y controlar sus impulsos y sentimientos. (Lally y otros 1995)</li> <li>• Diga: "¡Mío!" y le quite una muñeca a otro niño. (23 a 24 meses; Parks 2004, 330)</li> <li>• Arroje la pieza de un rompecabezas sobre el suelo cuando le cueste trabajo encajarla. (24 meses; Meisels y otros 2003)</li> <li>• Abra la puerta del patio de juego y salga corriendo, aun después de que el maestro de cuidado infantil le haya dicho que espere. (24 meses; Meisels y otros 2003)</li> <li>• Comience a quitarle el juguete a otro niño y luego se detenga al ver que el maestro de cuidado infantil le está mirando. (24 meses; Meisels y otros 2003)</li> <li>• Hable en voz baja a la hora de la siesta. (30 meses; Meisels y otros 2003)</li> <li>• Entienda y siga instrucciones y reglas sencillas. (Bronson 2000b, 85)</li> <li>• Haga un berrinche en lugar de tratar de controlar sentimientos fuertes. (Brazelton 1992)</li> <li>• Sea capaz de esperar su turno.</li> </ul> |

## Fundamento: La comprensión social

El creciente desarrollo de la comprensión de las respuestas, la comunicación, las expresiones emocionales y los actos de otras personas

| 8 meses   | 18 meses  | 36 meses   |
|---|---|--|
| Alrededor de los ocho meses de edad, los niños han aprendido qué esperar de las personas conocidas, a comprender lo que necesitan hacer para recibir atención y a participar en interacciones recíprocas con otros, además de imitar actos sencillos o los gestos de otras personas.  | Alrededor de los 18 meses de edad, los niños saben cómo lograr que el maestro de cuidado infantil responda de una manera específica por medio de los gestos, las vocalizaciones y la atención compartida; utilizar las expresiones emocionales de los otros para guiar sus propias respuestas a sucesos desconocidos; y aprender conductas más complejas por medio de la imitación. Los niños también participan en interacciones sociales más complejas y han creado expectativas para un número mayor de personas conocidas.  | Alrededor de los 36 meses de edad, los niños pueden hablar acerca de sus propios deseos y sentimientos y acerca de los de otras personas. Además, pueden describir rutinas familiares, participar en episodios coordinados de juego dramático con otros niños, e interactuar con los adultos de maneras más complejas.   |
| Por ejemplo, es posible que el niño:  | Por ejemplo, es posible que el niño:  | Por ejemplo, es posible que el niño:   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sonría cuando el maestro de cuidado infantil se tome una pausa, para así conseguir que siga jugando con él a las escondidas o palmaditas.</li> <li>• Dé chillidos de gozo anticipando que el maestro de cuidado infantil se destapará los ojos durante un juego de las escondidas.</li> <li>• Aprenda comportamientos sencillos al imitar las expresiones faciales, los gestos o los sonidos de su madre o su padre.</li> <li>• Trate de iniciar un juego o una rutina conocida al hacerle una señal al maestro de cuidado infantil.</li> <li>• Disminuya el llanto al darse cuenta que el maestro de cuidado infantil se acerca.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Señale hacia un juguete o alimento deseado mientras trata de alcanzarlo, haciendo sonidos vocales imperativos y mirando al maestro de cuidado infantil.</li> <li>• Busque el apoyo del maestro de cuidado infantil cuando no esté seguro acerca de algo.</li> <li>• Varíe la respuesta a maestros de cuidado infantil diferentes, dependiendo de sus estilos de juego, incluso antes de que comiencen a jugar; por ejemplo, se emocionan mucho al ver a un maestro de cuidado infantil que generalmente juega con él de manera divertida y vigorosa.</li> <li>• Participe en juegos recíprocos que requieran tomar turnos, como el rodarse la pelota el uno al otro.</li> <li>• Mire en la dirección que le señala o indica el maestro de cuidado infantil.</li> <li>• Aprenda conductas más complejas por medio de la imitación, como al observar a un niño mayor ensamblar las piezas de los juguetes y luego hacerlo él.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nombre sus propios sentimientos o deseos, contrastándolos explícitamente con los de otro niño, o describir por qué el niño se siente de cierta manera.</li> <li>• Describa lo que ocurre durante una rutina de la hora de acostarse o durante algún otro suceso diario que le sea conocido.</li> <li>• Se salga y vuelva a entrar en sus personajes durante el juego dramático, diciéndole a los otros niños qué es lo que deben hacer en sus papeles, o ampliando la secuencia (como al preguntar: "¿Quieres tomar algo?" después de traer una hamburguesa de juguete a la mesa en su papel de mesero).</li> <li>• Ayude al maestro de cuidado infantil a buscar un juguete que no encuentran.</li> <li>• Hable acerca de lo ocurrido durante una experiencia reciente con la ayuda del maestro de cuidado infantil.</li> <li>• Ayude al maestro de cuidado infantil a ordenar las cosas al final del día, acomodando los juguetes en su lugar.</li> </ul> |

| Conductas previas que conducen al fundamento (4 a 7 meses)  | Conductas previas que conducen al fundamento (9 a 17 meses)   | Conductas previas que conducen al fundamento (19 a 35 meses)   |
|---|---|--|
| <p><b>Durante este periodo, es posible que el niño:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Haga sonidos vocales imperativos para atraer la atención del maestro de cuidado infantil</li> <li>• Participe en interacciones juguetonas de cara a cara con un adulto, como el turnarse haciendo vocalizaciones.</li> </ul> | <p><b>Durante este periodo, es posible que el niño:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le siga la mirada al maestro de cuidado infantil para encontrar un juguete.</li> <li>• Sostenga un objeto o lo señale para poder dirigir hacia él la atención del maestro de cuidado infantil</li> </ul> | <p><b>Durante este periodo, es posible que el niño:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Varíe el juego con diferentes niños, dependiendo de sus actividades de juego preferidas.</li> <li>• Imita la conducta de otros niños y de los adultos.</li> </ul> |







El cuidado del niño  
de cero a tres años en grupo

# **Una guía para el crecimiento socioemocional y la socialización**

Tercera edición



9 780801 118234

