

**Estándar 3: Actividades de aprendizaje del desarrollo**

3.1 \*Los niños tienen oportunidades de elegir y explorar sus propios intereses.

- Ellos dirigen sus propios juegos libres al menos ½ hora a la vez, con un total mínimo de una hora cada medio día.
- El proveedor ofrece varias actividades apropiadas para las habilidades e intereses de los niños.
- El juego libre puede tomar lugar dentro o fuera de la casa.

3.1\* Los niños/as tienen oportunidades de realizar elecciones aprobadas por los/as proveedores/as de cuidado infantil y explorar sus intereses con los materiales suministrados.

3.1a\* Los niños/as dirigen su propio juego libre durante, al menos, 60 minutos por las mañanas y, al menos, 60 minutos por las tardes.

3.1b\* El juego libre transcurre tanto en el espacio interior como al aire libre, cuando el clima lo permita.

**Referencias**

Aras, S. (2016). Free play in early childhood education: A phenomenological study. *Early Child Development and Care*, 186(7), 1173-1184.

<https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1083558>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In L. Berkowitz (Eds.), *Advances in Experimental Social Psychology*, 13, 3980. Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60130-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60130-6)

Green, K. B., Mays, N.M., Nicole, M., Jolivette, K. (2011). Making choices: A proactive way to improve behaviors for young children with challenging behaviors, *Beyond Behavior*, 20(1), 25-31. <https://eric.ed.gov/?id=EJ949524>

Ivrendi, A. (2020). Early childhood teachers' roles in free play. *Early Years*, 40(3), 273-286. <https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1403416>

Politzer, P. (2008). *Neuroeconomics: A guide to the new science of making choices*. Oxford Scholarship online.

<http://www.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195305821.001.000>

Vygotsky, L. S. (1930/1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Whitebread, D. (2017). Free play and children's mental health. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 1(3), 167-169. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(17\)30092-5](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(17)30092-5)

Harms, T., Cryer, D., Clifford, R. M., & Yazejian, N. (2019). *Family Child Care Environment Rating Scale (4th ed.)*. Teachers College Press.

LaFreniere, P. (2013). Children's play as a context for managing physiological arousal and learning emotion regulation. *Psihologijske teme*, 22(2), 183-204.

Weldemariam, K.T. (2014). Cautionary tales on interrupting children's play: A study from Sweden, *Childhood Education*, 90(4), 265-271.

<http://doi.org/10.1080/00094056.2014.935692>

Craft, A., McConnon, L., & Matthews, A. (2012). Child-initiated play and professional creativity: Enabling four-year-olds' possibility thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 7(1), 48-61. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2011.11.005>

Erickson, K. I., Hillman, C. H., & Kramer, A. F. (2015). Physical activity, brain, and cognition. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 4, 27-32. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2015.01.005>

Juster, A.H. (2017). Self-directed play: In the moment children can't always answer "What are you doing?" <http://www.naeyc.org>

Harrison, F., Goodman, A., van Sluijs, E. M., Andersen, L. B., Cardon, G., Davey, R., Janz, K.F., Kriemler, S., Malloy, L., Page, A.S., Pate, R., Puder, J.J., Sardinha, L.B., Timperio, A., Wedderkopp, N., Jones, A. P., & on behalf of ICAD collaborators. (2017). Weather and Children's physical activity: How and why do relationships vary between countries? *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14(1), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0526-7>

Kemple, K. M., Oh, J., Kenney, E., & Smith-Bonahue, T. (2016). The power of outdoor play and play in natural environments. *Childhood Education*, 92(6), 446-454. <https://doi.org/10.1080/00094056.2016.1251793>

Tandon, P. S., Saelens, B. E., & Christakis, D. A. (2015). Active play opportunities at child care. *Pediatrics*, 135(6), e1425-e1431. <http://doi.org/10.1542/peds.2014-2750>

#### Resumen

Vygotsky analizó el juego como el contexto de los niños/as para el aprendizaje mediante la interacción social, que desempeña un rol clave en el pensamiento abstracto y constituye una herramienta que promueve el aprendizaje y el desarrollo. La participación de los/as docentes es importante en la relación entre el juego y los resultados evolutivos. Los/as docentes respetan el juego de los niños/as, aunque se involucran cuando los niños/as tienen algún problema o necesitan ayuda. En el caso de conductas motivadas intrínsecamente, la recompensa consiste en la propia actividad. La teoría más reconocida de la motivación intrínseca se basó, en sus principios, en las necesidades y los impulsos de la gente. Así como sucede con el hambre, la sed y el sexo, como necesidades biológicas, las personas también tienen necesidades psicológicas que deben satisfacerse para desarrollarse y prosperar. Estas necesidades incluyen la necesidad de competencia, autonomía y establecer relaciones. Junto con la satisfacción de estas necesidades psicológicas subyacentes, la motivación intrínseca también implica buscar y participar en actividades que consideramos desafiantes, interesantes y gratificantes a nivel personal, sin la expectativa de recibir una gratificación externa. La neuroeconomía constituye un marco para la evaluación de determinados aspectos de criterio eficaz o ineficaz, brindándonos un modelo que nos permite atribuir sentido a nuestras

evaluaciones. Los/as docentes respetan el juego de los niños/as, aunque se involucran cuando los niños/as tienen algún problema o necesitan ayuda.

El juego es un aspecto natural y significativo del desarrollo y el aprendizaje de los niños/as como contexto para la gestión de la excitación fisiológica y para aprender a regular las emociones fuertes, en especial con los/as adultos/as que actúan como “agentes de juego”. El ofrecimiento de una alternativa de juego libre adecuado es crucial para no obstaculizar los procesos continuos de desarrollo y aprendizaje que pueden producirse durante el juego.

El clima lluvioso o caracterizado por vientos fuertes limita las oportunidades para realizar actividad física, mientras que los días con mayor visibilidad y cantidad de horas de luz de día incrementan las oportunidades para realizar actividad física. Las interacciones con climas lluviosos y ciertas temperaturas fueron menores entre los niños/as más pequeños/as. En comparación con otras partes del mundo, las personas en Estados Unidos y Europa Occidental fueron menos activas y mostraron menor capacidad para mantener sus niveles de actividad en las condiciones climáticas que experimentaron. La participación de los niños/as en el juego no estructurado al aire libre orientado a los niños/as se redujo significativamente en la última generación. En entornos de cuidado infantil, los niños/as en edad preescolar cuentan con oportunidades significativamente menores a las recomendadas para realizar actividad física. La investigación recomienda que los niños/as necesitan mayor cantidad de oportunidades de pasar tiempo al aire libre, de participar de juegos activos iniciados por ellos/as mismos/as y guiados por el/la docente y flexibilidad en cuanto al tiempo de siesta para capitalizar la plasticidad cerebral.

#### Glosario

Intrínseco - algo natural o inherente, en contraposición a aprendido

Juego - desde el punto de vista operativo hace referencia a las actividades en las que participa el/la niño/a sin indicaciones provenientes de una fuente externa

Plasticidad cerebral - capacidad del cerebro de modificar sus conexiones o de reconfigurarse. Sin esta capacidad, el cerebro no podría desarrollarse desde la infancia hasta la adultez o recuperarse de daños sufridos

Juego orientado a los niños/as - evoluciona cuando los niños/as eligen qué jugar y elaboran sus propias reglas que establecen cómo jugar.

Juego iniciado por el/la niño/a - juego fomentado, conducido y controlado por el/la niño/a y no por los/as adultos/as.

#### Explicación de modificaciones

Referencias añadidas. Se separó el indicador en una evaluación mensurable por vez. Se incorporaron las frases “aprobado por el/la proveedor/a de cuidado infantil” y “materiales suministrados” de modo que los/as proveedores/as de

|   |   |
|---|---|
|   | <p>cuidado infantil pueda ejercer cierto control sobre las opciones aceptables. Se especifica el tiempo mínimo de juego libre por la mañana y por la tarde en lugar de ½ día. Se separó el indicador en una evaluación mensurable por vez. Se insertó la frase “cuando el clima lo permita”.</p>  |
| <p>3.2 La mayoría del tiempo los niños participan en alguna actividad. Sus rostros reflejan concentración e interés frecuentemente.</p> | <p>3.2 La mayor parte del tiempo, los niños/as participan en experiencias de aprendizaje.</p> <p>3.2a Las experiencias de participación y aprendizaje constituyen el 75% del tiempo en el que los niños/as se encuentran presentes en el programa de cuidado infantil familiar, excluidos/as los/as bebés. (Esto se aplica a programas de media jornada (4 a 6 horas) y programas de jornada completa (8 a 10 horas).</p> <p>3.2b Los tiempos de espera ociosos de los niños/as (incluidos/as los/as bebés) en la cuna u otro tipo de mobiliario no superan los 3 minutos.</p> <p>3.2c Los niños/as cuentan con accesibilidad a los materiales el 75% del tiempo mientras se encuentren presentes en el programa de cuidado infantil familiar.</p> <p>Referencias</p> <p>Alharbi, M. O., &amp; Alzahrani, M. M. (2020). The importance of learning through play in early childhood education: Reflection on the “Bold Beginnings” Report. <i>International Journal of the Whole Child</i>, 5(2), 9-17.<br/> <a href="https://libjournals.mtsu.edu/index.php/ijwc">https://libjournals.mtsu.edu/index.php/ijwc</a></p> <p>Haslip, M. J., &amp; Gullo, D. F. (2018). The changing landscape of early childhood education: Implications for policy and practice. <i>Early Childhood Education Journal</i>, 46(3), 249-264. <a href="https://doi.org/10.1007/s10643-017-0865-7">https://doi.org/10.1007/s10643-017-0865-7</a>.</p> <p>Harms, T., Cryer, D., Clifford, R. M., &amp; Yazejian, N. (2019). <i>Family Child Care Environment Rating Scale (3rd ed.)</i>. Teachers College Press.<br/> <a href="https://fpg.unc.edu">https://fpg.unc.edu</a></p> <p>Barragan-Jason, G., Atance, C., Kopp, L., &amp; Hopfensitz, A. (2018). Two facets of patience in young children: waiting with and without an explicit reward. <i>Journal of experimental Child psychology</i>, 171, 14-30.<br/> <a href="https://doi.org/10.1016/j.jecp.2018.01.018">https://doi.org/10.1016/j.jecp.2018.01.018</a></p> <p>Lamm, B., Keller, H., Teiser, J., Gudi, H., Yovsi, R. D., Freitag, C., ... &amp; Lohaus, A. (2018). Waiting for the second treat: Developing culture-specific modes of self-regulation. <i>Child Development</i>, 89(3), 261-277.<br/> <a href="https://doi.org/10.1111/cdev.12847">https://doi.org/10.1111/cdev.12847</a></p> <p>Hunt, W. &amp; Hummel, J. (2003). Piaget’s theory of cognitive development. <i>Educational Psychology Interactive</i>. Valdosta State University.<br/> <a href="http://chiron.valdosta.edu">http://chiron.valdosta.edu</a></p> <p>Resumen</p> <p>A partir de la vertiginosidad de los cambios en los desarrollos globales y</p> |

sociales y del cambio económico y demográfico, nuestras instituciones requieren una inversión mucho mayor en los niños/as cambiando nuestro enfoque hacia los sistemas alineados de alta calidad, experiencias de aprendizaje orientadas holísticamente sostenidas durante toda la educación preescolar, que trasciendan las fronteras nacionales y culturales. Al contrario del informe *Bold Beginnings*, que propugna enseñanzas más académicas para niños/as en edad preescolar o de jardín de infantes, los autores explican de qué manera el aprendizaje por medio del juego permite que los niños/as crezcan en un entorno sin riesgos, desarrollen destrezas comunicacionales, en materia de expresión, descubrimiento e investigación, generen destrezas socioemocionales y construyan su propia autoestima, lengua y alfabetización, así como su desarrollo cognitivo. Dado que el aprendizaje en la educación preescolar sienta las bases para la educación escolar primaria y prepara a los niños/as para la vida, cada experiencia es una experiencia de aprendizaje.

El aprendizaje mediante el juego permite que los niños/as crezcan en un entorno sin riesgos, desarrollen destrezas comunicacionales, en materia de expresión, descubrimiento e investigación, generen destrezas socioemocionales y construyan su propia autoestima, lengua y alfabetización, así como su desarrollo cognitivo. Dado que el aprendizaje en la educación preescolar sienta las bases para la educación escolar primaria y prepara a los niños/as para la vida, cada experiencia es una experiencia de aprendizaje.

Las tareas de gratificación retrasada no evalúan cuánto puede esperar un/a niño/a pequeño/a al no recibir ninguna recompensa explícita o lo que denominamos “paciencia como virtud.” La evidencia muestra que existe una relación directa entre la “paciencia como virtud” y la gratificación retrasada. La mayoría de los niños/as desarrollan la autorregulación rápidamente durante la educación preescolar y esos/as niños/as siguen tres patrones de crecimiento y desarrollo diferentes, sobre la base del momento de logros rápidos, el género del niño/de la niña, las destrezas lingüísticas tempranas y los niveles de educación maternal. Las metas de socialización materna específicas de una cultura y las conductas de interacción se relacionaban con la gratificación retrasada.

La adaptación se aplica durante toda la vida y los niños/as se adaptan cada vez más a su entorno de manera más compleja a la vez que aceptan parte de su entorno. La accesibilidad permite que el/la niño/a interactúe con materiales en su entorno fortaleciendo sus procesos psicológicos.

#### Glosario

Enfoque holístico - abordaje integral de la enseñanza en casos en los que los/as educadores/as pretenden atender las necesidades emocionales, sociales, éticas y académicas de los/as estudiantes en un formato de aprendizaje integrado para el cuerpo y la mente.

Enfoque integral del niño/de la niña - transición de un enfoque centrado en un logro académico definido en forma acotada hacia un enfoque que incorpore

|  |  |
|--|--|
|  | <p>una visión más amplia de las destrezas y el conocimiento que todos/as los/as niños/as deben desarrollar para tener éxito a largo plazo.</p> <p>Autorregulación - capacidad de manejo de las emociones y la conducta según las exigencias de cada situación. ... Conjunto de destrezas que permite que los niños/as, a medida que maduran, orienten su conducta a un objetivo, a pesar de la imprevisibilidad del mundo y nuestros propios sentimientos.</p> <p>Accesibilidad - disponibilidad de algo o facilidad de 'acceso' a algo.</p> <p>Adaptación - modificación de los propios esquemas o las propias ideas existentes, como consecuencia de nueva información o nuevas experiencias.</p> <p>Explicación de modificaciones</p> <p>Referencias añadidas. Se separó el indicador en una evaluación mensurable por vez. Se eliminó el trabajo sobre cómo debería verse la participación. La participación depende de cómo los niños/as abordan el aprendizaje. Tiempo específico para "la mayoría de las veces". Tiempo específico para que los niños/as esperen sin nada que hacer. Tiempo específico para identificar la mayor parte del día.</p>   |
| <p><b>3.3 Actualizado 2017</b> El proveedor apoya y amplía el juego dirigido por el niño y le ofrece actividades y materiales que fortalezcan sus intereses y capacidades.</p> | <p>3.3 El/la proveedor/a de cuidado infantil apoya y amplía el juego autodirigido de los niños/as ofreciéndoles experiencias de aprendizaje y materiales adecuados para la edad.</p> <p>3.3a El/la proveedor/a de cuidado infantil ofrece experiencias de aprendizaje y materiales adecuados para las capacidades y los intereses de los niños/as y amplían esas capacidades y esos intereses.</p> <p>3.3b El/la proveedor/a de cuidado infantil apoya y amplía las capacidades y los intereses de los niños/as sin interrumpir o asumir el mando de su juego.</p> <p>Referencias</p> <p>Barker, J. E., Semenov, A. D., Michaelson, L., Provan, L. S., Snyder, H. R., &amp; Munakata, Y. (2014). Less structured time in children's daily lives predicts self-directed executive functioning. <i>Frontiers in psychology</i>, 5, 593. <a href="https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00593">https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00593</a></p> <p>Cassidy A. (2013) Age appropriate. In Volkmar F.R. (eds.). <i>Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders</i>. Springer. <a href="https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1698-3_1349">https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1698-3_1349</a></p> <p>Fiechtner, J. C., &amp; Albrecht, K. M. (2019). The teacher's role in supporting child-directed play. <i>He Kupu</i>, 6(2), 3-7. <a href="https://www.hekupu.ac.nz">https://www.hekupu.ac.nz</a></p> <p>Gray, P. (2020). Risky play: Why children love and need it. In <i>The Routledge Handbook of Designing Public Spaces for Young People</i>, 39-51). Routledge.</p> <p>Hudgins, B. B., &amp; Edelman, S. (1988). Children's self-directed critical thinking. <i>The Journal of Educational Research</i>, 81(5), 262-273. <a href="https://doi.org/10.1080/00220671.1988.10885834">https://doi.org/10.1080/00220671.1988.10885834</a></p> |

Richards, M. N., Putnick, D. L., Bradley, L. P., Lang, K. M., Little, T. D., Suwalsky, J. T., & Bornstein, M. H. (2020). Children's utilization of toys is moderated by age-appropriateness, toy category, and child age. *Applied Developmental Science*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/10888691.2020.1760868>

Ashiabi, G.S. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Educ J* 35, 199-207. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0165-8>

Bea, J.-H. (2004). Learning to teach visual arts in an early childhood classroom: The teacher's role as a guide. *Early Childhood Education Journal*, 31(4), 247-254. <https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000024116.74292.56>

Healey, A., & Mendelsohn, A. (2019). Selecting appropriate toys for young children in the digital era. *Pediatrics*, 143(1). <https://doi.org/10.1542/peds.2018-3348>

Stanulis, R.N. & Manning, B.H. (2002). The teacher's role in creating a positive verbal and nonverbal environment in the early childhood classroom. *Early Childhood Education Journal* 30, 3-8. <https://doi.org/10.1023/A:1016581612865>

Dweck, C. S. (2017). The journey to children's mindsets and beyond. *Child Development Perspectives*, 11(2), 139-144. <https://doi.org/10.1111/cdep.12225>

Shallice, T. (1988). *From Neuropsychology to Mental Structure*. Cambridge University Press.

#### Resumen

La gestión ejecutiva de los niños/as en la primera infancia predice sus resultados de vida. Cuanto más tiempo pasen los niños/as en el desarrollo de actividades menos estructuradas, mejor será su funcionamiento ejecutivo autodirigido. Las actividades estructuradas predicen un funcionamiento ejecutivo autodirigido más deficiente en los niños/as. El juego no estructurado orientado a los niños/as es un tipo de juego que reviste especial importancia para el desarrollo de los niños/as durante la educación preescolar. El impulso biológico de jugar de maneras arriesgadas desde el punto de vista físico y emocionalmente apasionante cuando se tiene la libertad de hacerlo contribuye a que los/as jóvenes desarrollen su valentía, confianza y capacidades físicas necesarias para enfrentar las emergencias y los desafíos inevitables de la vida. Los niños/as estadounidenses se encuentran expuestos/as a un riesgo mayor, a largo plazo, porque los/as adultos/as los privan más del juego riesgoso que del juego seguro. Los hallazgos de un experimento sobre los puntajes de evaluación del pensamiento crítico autodirigido antes y después de la resolución de un problema establecieron que el puntaje de los niños/as en el grupo del experimento fue significativamente mayor al del grupo de control

aplicable, la cantidad de información relevante utilizada para resolver el problema y la calidad de la respuesta. Los hallazgos demuestran que los niños/as fueron menos propensos a utilizar plenamente los juguetes orientados a niños/as de mayor edad que los juguetes apropiados para la edad, aunque dependía de la categoría de juguetes y de la edad del niño/de la niña.

Si los/as docentes comprenden la importancia del juego, podrían ser menos aprensivos a utilizar el juego para promover el aprendizaje y el desarrollo. Los/as docentes aceptan que los niños/as dediquen mayor cantidad de tiempo a un área particular cuando los/as docentes permanecen con los niños/as y mantienen conversaciones relacionadas con la tarea de los niños/as en las interacciones basadas en el juego que son ricas en lenguaje, imitaciones, resolución de conflictos y creatividad. El rol del/a docente es presentarse como modelo positivo, consciente e intencional del aprendizaje autorregulado. El Aprendizaje de experiencias ofrece una oportunidad ideal y significativa para que las familias y otros/as cuidadores/as e involucren plenamente con los niños/as mediante la utilización de juguetes como instrumento de juego e interacción.

En general, las palabras y los actos de los/as adultos/as no se alinean con su forma de pensar sobre la capacidad de los niños/as. Los/las adultos/as pueden apoyar una mentalidad de crecimiento, pero no utilizan una conducta y un lenguaje constructivo cuando los niños/as muestran retrocesos. Estas prácticas conducen a los niños/as más hacia una mentalidad fija respecto de sus capacidades. Sin embargo, en los casos en los que los/as adultos/as apoyan una mentalidad de crecimiento en su lenguaje utilizado y conducta, los/as estudiantes aprenden que la dificultad y la confusión no significan que sean incapaces, sino que allanan el camino para seguir aprendiendo.

#### Glosario

Juego orientado a los niños/as - si bien la persona adulta puede favorecer el juego, este se encuentra bajo el dominio y control total del niño/de la niña.

Función ejecutiva - conjunto de destrezas mentales que incluyen la memoria de trabajo, el pensamiento flexible y el autocontrol. La reducción de la función ejecutiva puede, por ejemplo, dificultar la concentración, el seguimiento de indicaciones y la gestión de las emociones.

Autorregulación - capacidad de manejo de las emociones y la conducta según las exigencias de cada situación. ... Conjunto de destrezas que permite que los niños/as, a medida que maduran, orienten su conducta a un objetivo, a pesar de la imprevisibilidad del mundo y nuestros propios sentimientos.

#### Explicación de modificaciones

Referencia adicional. Se separó el indicador en una evaluación mensurable por vez.



|   |   |
|---|---|
| <p><b>3.4 Actualizado 2017</b> El proveedor recopila información sobre los intereses y las necesidades de los niños por medio de la observación y conversaciones con los padres. El proveedor emplea esta información para fijar metas que apoyen el desarrollo de los niños.</p> | <p>3.4 El/la proveedor/a de cuidado infantil cuenta con un sistema de evaluación de necesidades del niño/de la niña adecuadas al desarrollo que apunta a recabar y documentar información sobre los intereses, la conducta, el desarrollo, el progreso de aprendizaje y las necesidades de los niños/as.</p> <p>3.4a El/la proveedor/a de cuidado infantil realiza una evaluación de necesidades del niño/de la niña adecuadas al desarrollo para analizar la información y establecer metas que apoyen el desarrollo de los niños/as.</p> <p>Referencias</p> <p>Calo, K. M. (2021). Supporting teacher candidates' use of early childhood formative assessment to promote positive outcomes for young children, <i>Journal of Early Childhood Teacher Education</i>.<br/> <a href="https://doi.org/10.1080/10901027.2021.1957045">https://doi.org/10.1080/10901027.2021.1957045</a></p> <p>Guddemi, M., &amp; Case, B. J. (2004). Assessing young children.<br/> <a href="http://images.pearsonclinical.com">http://images.pearsonclinical.com</a></p> <p>Annisa, A., &amp; Sutapa, P. (2019, April). Scaffolding Strategies to Increase Children Science Interest. In <i>International Conference on Special and Inclusive Education (ICSIE 2018)</i> (pp. 279-284). Atlantis Press.<br/> <a href="http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/">(http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)</a>.</p> <p>Birbili, M. (2019). Children's interests in the early years classroom: Views, practices and challenges. <i>Learning, Culture and Social Interaction</i>, 23, 100259.<br/> <a href="https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.11.006">https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.11.006</a></p> <p>Martinez, Y.M. &amp; Porter, G. L. (2020). Planning for all students: promoting inclusive instruction, <i>International Journal of Inclusive Education</i>, 24:14, 1552-1567, DOI: 10.1080/13603116.2018.1544301</p> <p>Piper, A. M., D'Angelo, S., &amp; Hollan, J. (2013, February). Going digital: Understanding paper and photo documentation practices in early childhood education. In <i>Proceedings of the 2013 conference on Computer supported cooperative work</i>, 1319-1328. <a href="https://doi.org/10.1145/2441776.2441925">https://doi.org/10.1145/2441776.2441925</a></p> <p>Resumen</p> <p>Los/las niños/as pequeños/as construyen conocimiento de maneras experimentales, interactivas, concretas y en la práctica, en lugar de mediante el razonamiento abstracto y mediante la realización de actividades con papel y lápiz exclusivamente. La expresión de lo que los niños/as pequeños/as conocen y pueden hacer se atendería mejor mediante la recopilación y documentación de información sobre los niños/as. Los eslabones faltantes en los abordajes pedagógicos y docentes que todo docente que comienza debe aprender consisten, por ejemplo, en cómo planificar sobre la base de metas de aprendizaje y de las necesidades de los niños/as, cómo involucrarse en indicaciones con sentido y reflejarlo en los resultados, cómo evaluar el aprendizaje de los niños/as y cómo planificar los pasos siguientes para los</p> |
|---|---|

|  |  |
|--|--|
|  | <p>niños/as a nivel personal con oportunidades intencionales de participar en un proceso de evaluación definido claramente basado en la investigación.</p> <p>El andamiaje mejora efectivamente el interés de los niños/as en los diferentes asuntos. No obstante, todo el andamiaje debe utilizarse con continuidad para mantener el interés del niño/de la niña en los asuntos hasta que el/la niño/a tenga la iniciativa de resolver su problema sin los demás. Los resultados muestran que las diferencias en la forma en la que los/as docentes responden a los intereses de los niños/as en el salón de clase pueden asociarse con las diferencias en las percepciones de los/as docentes sobre que se considera conocimiento provechoso para los niños/as en edad preescolar, la imagen de los/as docentes de los niños/as y la conceptualización de los/as docentes de los intereses de los niños/as pequeños/as. Los/as docentes continúan esforzándose por desarrollar planes de aprendizaje individual efectivos. Sin embargo, la fijación de metas y la reevaluación de esas metas de manera consistente y periódica contribuye a evaluar el progreso en el cumplimiento de las metas.</p> <p>Glosario<br/>Pedagogía - el método y la práctica de la docencia</p> <p>Andamiaje - método en el cual los/as docentes ofrecen una especie de apoyo particular a los estudiantes a medida que aprenden y desarrollan un nuevo concepto o destreza.</p> <p>Explicación de modificaciones<br/>Referencias añadidas. Se separó el indicador en una evaluación mensurable por vez.</p> |
| <p>3.5 El proveedor entiende cómo crecen y aprenden los niños. El proveedor utiliza este conocimiento para establecer el ambiente y planear actividades apropiadas según la cultura y el nivel de desarrollo de cada niño.</p> | <p>3.5 El/la proveedor/a de cuidado infantil comprende el desarrollo infantil.</p> <p>3.5a El/la proveedor/a de cuidado infantil utiliza su conocimiento del desarrollo infantil para diseñar el entorno.</p> <p>3.5b El/la proveedor/a de cuidado infantil utiliza el conocimiento del desarrollo infantil para planificar experiencias de aprendizaje que resultan adecuadas para el desarrollo de cada niño/a.</p> <p>Referencias<br/>Bredekamp, S., &amp; Copple, C. (1997). Developmentally appropriate practice in early childhood programs (Rev. ed.). National Association for the Education of Young Children.</p> <p>Charlesworth, R. (2016). Understanding child development. Cengage Learning.</p> <p>Vogt, F., Hauser, B., Stebler, R., Rechsteiner, K. &amp; Urech, C. (2018). Learning through play: Pedagogy and learning outcomes in early childhood mathematics. European Early Childhood Education Research Journal, 26(4),</p>   |

589-603, <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1487160>

Gibson, J. J. (1977). The theory of affordances. In R. Shaw & J. Bransford (Eds.), *Perceiving, acting, and knowing: Toward an ecological psychology*, 67-82. Erlbaum

Greenman, J. (1988). *Caring Spaces, Learning Places: Children's Environments That Work*. Exchange Press. <https://eric.ed.gov/?id=ed471916>

Gubbels, J.S. (2014). Physical activity in childcare settings: The role of the environment. *Science & Sports*, 29, S41-S42. <https://doi.org/10.1016/j.scispo.2014.08.082>

Ismail, K. H., Badayai, A. R. A., & Kulasingam, K. R. a/p. (2017). Children Development and Well-Being: A Review of Environmental Stressors in Children Physical Environment. *E-BANGI Journal*, 12, 1-10.

#### Resumen

El conocimiento y la comprensión de las necesidades y las características de los niños/as pequeños/as, así como las múltiples influencias sobre el desarrollo y el aprendizaje contribuyen a que el/la proveedor/a de cuidado infantil comprenda qué vías de desarrollo crear para los niños/as en particular mediante la instrucción diferenciada. Se encontraron efectos diferenciados dado que los niños/as con competencias reducidas tienden a obtener mayores beneficios de los programas de formación, en comparación con la falta de intervención. Los niños/as con competencias de alto nivel se benefician más del abordaje basado en el juego que de la formación.

Las posibilidades del entorno y la forma de vida del animal van juntas de manera inseparable. El entorno determina qué puede hacer el animal y el concepto de nicho en ecología refleja este hecho. Dentro de ciertos límites, el ser humano en tanto animal puede modificar las posibilidades que ofrece el entorno, aunque sigue siendo la criatura de su situación. Existe energía en el entorno de las vidas de los niños/as--la variedad de entornos que habitan--y se analizan las dimensiones y calidades de los entornos de los niños/as. Los entornos de alta calidad comprenden el edificio y el sitio, el interior, las áreas de cuidado, almacenamiento, disposición de las salas, entornos interiores de aprendizaje, aprendizaje al aire libre y la forma de modificar y planificar los espacios. La visión ecológica se pone en práctica en tres tipos de interacción: (1) interacción entre el entorno de cuidado infantil y las características del niño/de la niña; (2) interacción entre los tipos de entorno de cuidado infantil (físico, social, político, económico); y (3) interacción entre el hogar y el entorno de cuidado infantil.

Al conocer las teorías de desarrollo infantil y las características e hitos de desarrollo del niño/de la niña, se pueden planificar experiencias de aprendizaje basadas en su contexto cultural y evaluar al niño/a la niña en forma individual.

|   |   |
|---|---|
|   | <p>Glosario</p> <p>Instrucción diferenciada - personalización de la instrucción para la satisfacción de las necesidades personales.</p> <p>Posibilidades - lo que el entorno tiene para ofrecer a la persona.</p> <p>Ecología - las relaciones de los organismos entre sí y con su entorno físico.</p> <p>Práctica adecuada al desarrollo - métodos que promueven el aprendizaje y el desarrollo óptimo de cada niño/a mediante el aprendizaje basado en fortalezas y en un que basado en el juego de aproximación al aprendizaje comprometido con alegría.</p> <p>Explicación de modificaciones</p> <p>Referencias añadidas. Se separó el indicador en una evaluación mensurable por vez.</p>  |
| <p>3.6 El proveedor planea algunas actividades de acuerdo a las necesidades e intereses de los niños. El proveedor es flexible en adaptar los planes.</p> | <p>3.6 El/la proveedor/a de cuidado infantil planifica experiencias de aprendizaje que se construyen sobre las necesidades y los intereses de los niños/as, con flexibilidad en la adaptación de sus planes.</p> <p>3.6a El/la proveedor/a de cuidado infantil planifica experiencias flexibles de aprendizaje que pueden adaptarse para satisfacer las necesidades de cada niño/niña.</p> <p>Referencias</p> <p>Vygotsky, L. S. (1978). <i>Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes</i>. Harvard University Press.</p> <p>Wood, D. J., Bruner, J. S., &amp; Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. <i>Journal of Child Psychiatry and Psychology</i>, 17(2), 89-100.<br/> <a href="http://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x">http://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x</a></p> <p>Resumen</p> <p>El sistema de aprendizaje interactivo entre el/la proveedor/a de cuidado infantil (como el otro más conocedor) y el/la niño/a (como el otro menos conocedor) existe cuando el/la proveedor/a de cuidado infantil comprende las acciones del niño/de la niña. El/la proveedor/a de cuidado infantil necesita atraer la atención del niño/de la niña, reduce la tarea a los límites manejables, mantiene la dirección en la resolución de conflictos, marca las características críticas en el control de la frustración del niño/de la niña y demuestra las soluciones cuando el/la niño/a puede reconocerlas permitiendo ajustes cuando fueran necesarios.</p> <p>Glosario</p> <p>Adaptación - cambio o proceso de cambio en virtud del cual un/a niño/a se ajusta mejor a su entorno.</p> <p>Explicación de modificaciones</p> |

|   |  |
|---|--|
|   | Referencias añadidas. Se separó el indicador en una evaluación mensurable por vez.   |
| <p><b>3.7 Actualizado 2017</b> Si el niño ha sido diagnosticado con cierta condición, el proveedor seguirá las indicaciones del Plan Individualizado de Servicio a la Familia-Individual Family Service Plan (IFSP) o del Plan de Educación Individualizado-Individual Education Plan (IEP) y proporciona actividades que apoyan el aprendizaje basado en la edad y las habilidades del niño.</p> | <p>3.7 El/la proveedor/a de cuidado infantil realizará diagnósticos tempranos de salud. Las cuestiones relacionadas y los retrasos en el desarrollo justifican la intervención temprana, al menos, una vez al año.</p> <p>3.7a En el caso de que un/a niño/a fuera diagnosticado/a con algún problema de salud y/o algún retraso en el desarrollo por un profesional, se elabora un plan formal, como el Plan de Servicio Familiar Individualizado (IFSP).</p> <p>3.7b El/la proveedor/a de cuidado infantil sigue el plan indicado y colabora con los servicios y las actividades que permiten el aprendizaje basado en los objetivos de desarrollo generados para el/la niño/a.</p> <p>Referencias</p> <p>American Academy of Pediatrics, American Public Health Association, National Resource Center for Health and Safety in Child Care and Early Education. (2020). CFOC Standards Online Database. National Resource Center for Health and Safety in Child Care and Early Education. <a href="http://nrckids.org">http://nrckids.org</a></p> <p>Miller, R. N., (2017). Early childhood disparities spur medicine’s call to action. <a href="https://www.ama-assn.org">https://www.ama-assn.org</a></p> <p>Parlakian, R. (2021). What you need to know: Early Intervention. <a href="https://www.zerotothree.org">https://www.zerotothree.org</a></p> <p>Copple, C., and Bredekamp, S. (Ed.) (1987). Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8. National Association for the Education of Young Children. <a href="http://www.naeyc.org">http://www.naeyc.org</a></p> <p>U.S. Department of Justice (2021). Federal protections against national origins discrimination. U.S. Department of Justice. <a href="https://www.justice.gov">https://www.justice.gov</a></p> <p>Vygotsky, L. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press</p> <p>Resumen</p> <p>Los investigadores hallaron una fuerte correlación entre la probabilidad de daño cognitivo, en especial entre los recién nacidos hasta los 3 años de edad y los ingresos más bajos por hogar. Los motivos más comunes para el daño cognitivo se encuentran en los traumas ambientales los niños/as por nacer mientras se encuentran en el vientre materno, incluido un cuidado prenatal defectuoso y una nutrición pobre, así como la exposición fetal al alcohol y las drogas. Esos traumas producen estrés tóxico en el desarrollo cerebral incipiente, que se ve agravado por la crisis económica continua. Esta situación puede modificar las hormonas de un/a niño/a y otros sistemas que interfieren con su capacidad de fortalecer la función ejecutiva y la autorregulación. La intervención temprana puede mediar en esos traumas.</p> |

|   |  |
|---|--|
|   | <p>Si de la evaluación de su hijo/a surge que califica para servicios de intervención, el Plan de Servicio Familiar Individualizado (IFSP) describe los niveles de desarrollo actual de su hijo/a, los objetivos de desarrollo, qué servicios recibirá su hijo/a y su familia, incluido el momento en el que los recibirán y con qué frecuencia, a la vez que identifica la ubicación de su hijo/a como destinatario/a de estos servicios.</p> <p>Cada niño/a es único/a y el/la proveedor/a de cuidado infantil trabaja de manera conjunta con las familias y otros profesionales para brindarle a cada niño/a el apoyo que necesita para lograr su máximo potencial.</p> <p>Glosario</p> <p>Intervención temprana - los retrasos en el desarrollo de un/a niño/a pueden abordarse de mejor manera cuando se detectan de forma temprana.</p> <p>Función ejecutiva - conjunto de destrezas mentales que incluyen la memoria de trabajo, el pensamiento flexible y el autocontrol.</p> <p>Autorregulación - conjunto de destrezas mentales que incluyen la memoria de trabajo, el pensamiento flexible y el autocontrol. La reducción de la función ejecutiva puede, por ejemplo, dificultar la concentración, el seguimiento de indicaciones y la gestión de las emociones.</p> <p>Plan de Servicio Familiar Individualizado - un tipo de plan para el aprendizaje de un/a niño/a que atienda los detalles del programa de intervención del niño/de la niña.</p> <p>Las consideraciones clave de la práctica adecuada al desarrollo (PAD) son: 1) la generalidad en el aprendizaje y el desarrollo de los niños/as, 2) la individualidad que refleja las características y experiencias únicas de cada niño/a, y 3) el contexto social y cultural de los niños/as y sus familias.</p> <p>Explicación de modificaciones</p> <p>Referencias añadidas. Se separó el indicador en una evaluación mensurable por vez.</p> |
| <p><b>3.8 Actualizado 2017</b> El proveedor busca información sobre las tradiciones culturales de cada familia y es sensible al usar la información durante planificación curricular y otras actividades.</p> | <p>3.8 El/la proveedor/a de cuidado infantil busca información sobre las tradiciones culturales de cada familia y es sensible al incorporar esta información durante la planificación del programa y otras actividades de aprendizaje. Por ejemplo, esta información puede recogerse mediante formularios de inscripción iniciales, entrevistas realizadas en la visita inicial, conversaciones informales con la familia, acogida de las tradiciones familiares, etc.</p> <p>Referencias</p> <p>Copple, C., and Bredekamp, S. (Ed.) (1987). Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8. National Association for the Education of Young Children.</p>   |

|   |  |
|---|--|
|   | <p><a href="http://www.naeyc.org">http://www.naeyc.org</a></p> <p>Matusov, E., &amp; Hayes, R. (2000). Sociocultural critique of Piaget and Vygotsky. <i>New Ideas in Psychology</i>, 18(2-3), 215-239.</p> <p>Offorma, G. C. (2016). Integrating components of culture in curriculum planning. <i>International Journal of Curriculum and Instruction</i>, 8(1), 1-8. <a href="http://ijci.wcci-international.org">http://ijci.wcci-international.org</a></p> <p>Rienties, B., Nanclares, N. H., Jindal-Snape, D., &amp; Alcott, P. (2013). The role of cultural background and team divisions in developing social learning relations in the classroom. <i>Journal of Studies in International Education</i>, 17(4), 332-353. <a href="https://doi.org/10.1177/1028315312463826">https://doi.org/10.1177/1028315312463826</a></p> <p>Resumen<br/>Las tendencias culturales impactan sobre la forma en la que los niños/as participan en la educación. Vygotsky argumentó que los niños/as comienzan la escuela con prácticas y un marco cultural que traen de sus hogares. Para construir sobre las experiencias vividas por los niños/as en su cultura y asegurar una transferencia fluida de aprendizaje, Piaget argumentó que la nueva información debe conectarse con las viejas experiencias o podría suceder que los niños/as y/o las familias desestimen la nueva información porque pueden verla como información en conflicto con su cultura y/o sus experiencias.</p> <p>Glosario<br/>Cultura - las costumbres, el arte, las instituciones sociales y los logros de una nación, un pueblo u otro grupo social en particular.</p> <p>Explicación de modificaciones<br/>Referencias añadidas. Se separó el indicador en una evaluación mensurable por vez.</p> |
| <p><b>3.9 Actualizado 2017</b> La mayoría de las actividades de los niños favorecen simultáneamente varias áreas del desarrollo – el enfoque curricular es integrado y completo, en vez de estar dirigido a un área del desarrollo a la vez. Por ejemplo, una actividad con plastilina incluye arte, matemáticas, ciencia, al igual que el desarrollo propio, social y de lenguaje.</p> | <p>3.9 La mayoría de las experiencias de aprendizaje de los niños/as promueve diversos tipos de desarrollo de manera simultánea - el programa es un programa integrado y holístico más que enfocado en un área de desarrollo a la vez. Por ejemplo, una actividad de juego con plastilina incluye el desarrollo del lenguaje, el desarrollo social, el desarrollo propio, arte, matemática y ciencia.</p> <p>Referencias<br/>Patel, N. V. (2003). A holistic approach to learning and teaching interaction: Factors in the development of critical learners. <i>International Journal of Educational Management</i>, 17(6/7), 272-284. <a href="https://www.emerald.com">https://www.emerald.com</a></p> <p>Whitehead, A. N. (1959). The aims of education. <i>Daedalus</i>, 88(1), 192-205. <a href="http://www.jstor.org">http://www.jstor.org</a></p> <p>Resumen<br/>El enfoque holístico del aprendizaje activa la personalidad, el intelecto, las</p>   |

|   |  |
|---|--|
|   | <p>emociones, la imaginación y el cuerpo del niño/de la niña. Los niños/as desarrollan habilidades para poder ser críticos, ganar confianza y ser independientes mediante un proceso que reconoce explícitamente el contexto personal y social de enseñanza y aprendizaje. Al hacerlo, el enfoque holístico reconoce las necesidades de cada niño/a en la interacción y los intercambios sociales que se llevan a cabo. Estas interacciones se convierten en la base para el desarrollo de aprendices críticos que mejoren la calidad de la situación de enseñanza y el de logros del niño/de la niña.</p> <p>Glosario<br/>Aprendizaje holístico - enfoque para activar plenamente todos los aspectos de la personalidad, el intelecto, las emociones, la imaginación y el cuerpo de la persona que aprende para lograr un aprendizaje más efectivo e integral.</p> <p>Explicación de modificaciones<br/>Referencias añadidas</p>  |
| <p>3.10 <b>Actualizado 2017</b> Los niños de 4 años y mayores pueden forjar intereses especiales o aficiones, trabajando en proyectos que pueden desarrollarse en días o semanas.</p> | <p>3.10 Los niños/as pueden tener hobbies o intereses especiales, al trabajar en proyectos que puedan evolucionar con el transcurso de los días o las semanas.</p> <p>Referencias<br/>Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. Harvard Educational Review, 31, 21-32. <a href="https://psycnet.apa.org">https://psycnet.apa.org</a></p> <p>Chesworth, E.A. (2018) Theorising young children's interests: making connections and in-the-moment happenings. Learning, Culture and Social Interaction. <a href="https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.11.010">https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.11.010</a></p> <p>Neitzel, C. L., Alexander, J. M., &amp; Johnson, K. E. (2019). The emergence of children's interest orientations during early childhood: When predisposition meets opportunity. Learning, Culture and Social Interaction, 23, 100271. <a href="https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.01.004">https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.01.004</a></p> <p>Resumen<br/>De mejor manera mediante el autodescubrimiento, los niños/as construyen su propio conocimiento mediante la organización y categorización de la información mediante el uso de un sistema de codificación. Los niños/as demuestran distintos tipos de intereses a temprana edad, ya sea orientados socialmente, conceptuales, procedimentales o creativos. Sus intereses se socializan y se canalizan mediante una variedad de factores parentales y relacionados con el hogar. Los intereses de los niños/as se constituyen mediante una combinación de motivaciones intencionales de los niños/as para establecer conexiones con conductas socioculturales y los sucesos impredecibles que surgen a partir de la participación en actividades —en ocasiones con el tiempo—, en entornos de educación preescolar.</p> <p>Glosario<br/>Intereses conceptuales - cuando un/a niño/a tiende a confiar en sus padres u otras personas mayores para brindarles una cantidad significativa de</p> |



|   |   |
|---|---|
|   | <p>información relevante</p> <p>Intereses procedimentales - estructura de reglas que brindan cierta seguridad respecto de los resultados de las acciones.</p> <p>Intereses creativos - relacionados con la imaginación o con ideas originales o que involucren la imaginación o ideas originales, especialmente en la producción de obras de arte. Contribuyen a la formación de nuevas conexiones neuronales y al crecimiento de neuronas nuevas.</p> <p>Intereses con orientación social - vivir en comunidad o preferir vivir en comunidad, en lugar de vivir en soledad.</p> <p>Explicación de modificaciones<br/>Referencias añadidas. Se eliminó la limitación de edad para los niños/as menores a 4 años interesados en proyectos a corto plazo</p>  |
| <p>3.11 El proveedor ofrece oportunidades de practicar y explorar habilidades nuevas en una gama de áreas del desarrollo.</p> | <p>3.11 El/la proveedor/a de cuidado infantil ofrece oportunidades de práctica y exploración de nuevas destrezas en el desarrollo físico y destrezas motoras, el desarrollo socioemocional, los enfoques de aproximación al juego y el aprendizaje, la comunicación, el lenguaje y la alfabetización, así como el desarrollo cognitivo y conocimiento general.</p> <p>Referencias<br/>Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. <i>Harvard Educational Review</i>, 31, 21-32. <a href="https://psycnet.apa.org">https://psycnet.apa.org</a></p> <p>Nilsson, M., Ferholt, B., &amp; Lecusay, R. (2018). The playing-exploring child: Reconceptualizing the relationship between play and learning in early childhood education. <i>Contemporary Issues in Early Childhood</i>, 19(3), 231-245. <a href="https://doi.org/10.1177/1463949117710800">https://doi.org/10.1177/1463949117710800</a></p> <p>Vygotsky, L. S. (1930/1978). <i>Mind in society: The development of higher psychological processes</i>. Harvard University Press.</p> <p>Resumen<br/>Los investigadores relacionan el juego con la exploración y proponen que el aprendizaje es resultado de la imaginación y la realidad. Se descubrió que la exploración resultó ser la contraparte del juego y esta nueva perspectiva tiene sus implicancias en el diseño y la práctica de la educación preescolar. Según la teoría histórico-cultural de Vygotsky, el juego es una parte importante de la educación preescolar. Vygotsky sostenía que el juego promueve el desarrollo emocional, social y cognitivo en los niños/as y se limita al juego imaginativo de los niños/as en edad preescolar. Bruner propuso tres modos de pensar en el juego mediante la acción, la imagen o representación gráfica y el lenguaje. Vygotsky y Bruner están de acuerdo en que los niños/as cuentan con oportunidades de práctica y exploración.</p> <p>Glosario</p> |

|   |  |
|---|--|
|   | <p>Exploración - acción de investigar un área desconocida para aprender sobre ella.</p> <p>Juego - actividades motivadas intrínsecamente que se realizan con fines de disfrute y placer recreativo.</p> <p>Explicación de modificaciones<br/>Referencias añadidas. Se especificaron cinco áreas de desarrollo</p>  |
| <p>3.12 <b>Actualizado 2017</b> El proveedor ofrece a los niños la ayuda necesaria para que tengan éxito en una gama de actividades y se sientan cómodos tomando riesgos.</p> | <p>3.12 El/la proveedor/a de cuidado infantil construye andamiajes para que los niños/as se sientan cómodos/as al intentar nuevas actividades en una variedad de experiencias de aprendizaje en el desarrollo físico y las destrezas motoras, el desarrollo socioemocional, los enfoques de aproximación al juego y el aprendizaje, la comunicación, el lenguaje y la alfabetización, así como el desarrollo cognitivo y conocimiento general.</p> <p>Referencias<br/>Gillespie, L.G. &amp; Greenberg, J.D. (2017). Rocking and rolling: Empowering infants and toddlers' learning through scaffolding. <a href="https://www.naeyc.org">https://www.naeyc.org</a></p> <p>Wood, D. J., Bruner, J. S., &amp; Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. <i>Journal of Child Psychiatry and Psychology</i>, 17(2), 89-100. <a href="http://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x">http://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x</a></p> <p>Vygotsky, L. S. (1930/1978). <i>Mind in society: The development of higher psychological processes</i>. Harvard University Press.</p> <p>Resumen<br/>El objetivo de la Zona de desarrollo próximo de Vygotsky y el andamiaje de Wood et al. (1976) consiste en ofrecer a los niños/as una mejor chance de utilizar con éxito el conocimiento nuevo de manera independiente.</p> <p>Glosario<br/>Zona de desarrollo próximo - el espacio entre lo que un aprendiz puede hacer sin asistencia y lo que puede hacer con la guía o la colaboración de otras personas más capaces.</p> <p>Andamiaje - actividades de apoyo ofrecidas por otro con mayor capacidad para brindar soporte al niño/a la niña.</p> <p>Explicación de modificaciones<br/>Referencias añadidas. Refraseo de la oración. Se especificaron cinco áreas de desarrollo</p> |
| <p>3.13 El proveedor aumenta el aprendizaje de los niños describiendo lo que hacen y haciéndoles “preguntas abiertas”.</p>  | <p>3.13 El/la proveedor/a de cuidado infantil amplía el aprendizaje de los niños/as al describir a los niños/as qué están haciendo y formulándoles preguntas abiertas.</p> <p>Referencias</p>  |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>Chidler, M., &amp; Plummer, E. (2019). Learning beyond the classroom. <i>Surviving and Thriving in the Secondary School</i>, 162-173. Routledge.<br/> <a href="https://doi.org/10.4324/9781351037143">https://doi.org/10.4324/9781351037143</a></p> <p>Massey, S.L. Teacher-Child Conversation in the Preschool Classroom. <i>Early Childhood Education Journal</i> 31, 227-231 (2004).<br/> <a href="https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000024113.69141.23">https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000024113.69141.23</a></p> <p>Nilsson, M., Ferholt, B., &amp; Lecusay, R. (2018). The playing-exploring child: Reconceptualizing the relationship between play and learning in early childhood education. <i>Contemporary Issues in Early Childhood</i>, 19(3), 231-245.<br/> <a href="https://doi.org/10.1177/1463949117710800">https://doi.org/10.1177/1463949117710800</a></p> <p>Resumen<br/> La teoría narrativa se basa en el concepto de que, básicamente, las personas son narradoras. El lenguaje narrativo puede estimularse cuando los/as docentes les piden a los niños/as que compartan sus experiencias personales para ampliar el aprendizaje. Actividades tales como la narración y las preguntas abiertas le dan sustento al aprendizaje y pueden utilizarse como herramientas efectivas para facilitar y mejorar el aprendizaje en los niños/as y la enseñanza en los/as docentes. Los/as docentes pueden lograr la comprensión de la forma en la que los enfoques innovadores al aprendizaje pueden facilitar una experiencia de aprendizaje transformadora para los niños/as.</p> <p>Glosario<br/> Narrar- cuando el/la proveedor/a de cuidado infantil les describe a los niños/as qué va a suceder a continuación, qué les va a hacer y qué puede ser que vean, lo que puedan estar experimentando.</p> <p>Preguntas abiertas - preguntas que permiten que los niños/as expresen sus ideas y reciban feedback respecto de lo que compartieron.</p> <p>Explicación de modificaciones<br/> Referencias añadidas</p> |
| <p>3.14 El proveedor facilita la participación de los niños convirtiendo tareas complejas en una serie de tareas simples o aumentando el nivel de dificultad de la actividad al combinar materiales conocidos en diferentes maneras y contextos.</p> | <p>3.14 El/la proveedor/a de cuidado infantil contribuye a que los niños/as participen en actividades al desglosar tareas complejas en otras más simples.</p> <p>3.14a El/la proveedor/a de cuidado infantil facilita que los niños/as participen en actividades al incrementar la dificultad de las actividades, mediante la combinación de materiales familiares en contextos y formas innovadoras.</p> <p>Referencias<br/> Vygotsky, L. S. (1930/1978). <i>Mind in society: The development of higher psychological processes</i>. Harvard University Press.</p> <p>Wood, D. J., Bruner, J. S., &amp; Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. <i>Journal of Child Psychiatry and Psychology</i>, 17(2), 89-100.<br/> <a href="http://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x">http://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x</a></p>  |

|   |   |
|---|---|
|   | <p>Resumen<br/>En la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky, el/la proveedor/a de cuidado infantil reduce el espacio entre lo que un/a niño/a puede hacer sin asistencia y lo que un/a niño/a puede hacer con asistencia mediante la construcción del andamiaje adecuado de tareas complejas en tareas manejables por los niños/as hasta que se encuentren preparados para incrementar la complejidad de las tareas.</p> <p>Glosario<br/>Zona de desarrollo próximo - el espacio entre lo que un aprendiz puede hacer sin asistencia y lo que puede hacer con la guía o la colaboración de otras personas más capaces.</p> <p>Andamiaje - actividades de apoyo ofrecidas por otro con mayor capacidad para brindar soporte al niño/a la niña.</p> <p>Explicación de modificaciones<br/>Referencias añadidas. Se separó el indicador en una evaluación mensurable por vez.</p>   |
| <p>3.15 Cuando los niños demuestran interés en aprender habilidades y conceptos específicos, el proveedor encuentra oportunidades para ayudarlos.</p> | <p>3.15 El/la proveedor/a de cuidado infantil encuentra oportunidades para apuntalar a los niños/as en el aprendizaje de destrezas específicas y conceptos cuando muestren interés en aprenderlos.</p> <p>Referencias<br/>Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. <i>Harvard Educational Review</i>, 31, 21-32. <a href="https://psycnet.apa.org">https://psycnet.apa.org</a></p> <p>Neitzel, C. L., Alexander, J. M., &amp; Johnson, K. E. (2019). The emergence of children's interest orientations during early childhood: When predisposition meets opportunity. <i>Learning, Culture and Social Interaction</i>, 23, 100271. <a href="https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.01.004">https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.01.004</a></p> <p>Vygotsky, L. S. (1930/1978). <i>Mind in society: The development of higher psychological processes</i>. Harvard University Press.</p> <p>Wood, D. J., Bruner, J. S., &amp; Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. <i>Journal of Child Psychiatry and Psychology</i>, 17(2), 89-100. <a href="http://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x">http://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x</a></p> <p>Resumen<br/>Los intereses de los niños/as no son el mero reflejo de predisposiciones o estilos personales, sino que se socializan y se sustentan mediante una variedad de factores parentales y del hogar. El andamiaje enseña habilidades específicas que consisten en ofrecer a los niños/as una mejor chance de utilizar con éxito el conocimiento nuevo de manera independiente.</p> <p>Glosario</p> |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>Andamiaje - actividades de apoyo ofrecidas por otro con mayor capacidad para brindar soporte al niño/a la niña.</p> <p>Explicación de modificaciones</p> <p>Referencias añadidas</p>   |
| <p>3.16 El proveedor aprovecha y fortalece las muchas oportunidades naturales de aprendizaje y los “momentos de enseñanza” asociados con la vida diaria en el hogar.</p>           | <p>3.16 El/la proveedor/a de cuidado infantil aprovecha la gran cantidad de "momentos de enseñanza" y experiencias de aprendizaje naturales vinculados con la vida cotidiana en los hogares y construye sobre esos momentos y esas experiencias.</p> <p>Referencias</p> <p>Chesworth, L. (2019). Theorizing young children's interests: Making connections and in-the-moment happenings. <i>Learning, Culture and Social Interaction</i>, 23. <a href="https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.11.010">https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.11.010</a></p> <p>Maslow, A. H. (1954). <i>Motivation and Personality</i>. Harper and Row.</p> <p>Mathes, E. W. (1981). Maslow's hierarchy of needs as a guide for living. <i>Journal of Humanistic Psychology</i>, 21(4), 69-72. <a href="https://doi.org/10.1177/002216788102100406">https://doi.org/10.1177/002216788102100406</a></p> <p>Resumen</p> <p>El proceso relacionado con los momentos de enseñanza significa encontrar momentos, construir vínculo, comprender el punto de vista del niño/de la niña, presentar una perspectiva verdadera del concepto, aclarar el enfoque, evaluar otra propuesta con el mismo enfoque y la incorporación a las experiencias del/a proveedor/a de cuidado infantil y del niño/de la niña para su uso ulterior. Esto contribuye a que el/la proveedor/a de cuidado infantil comprenda lo que el/la niño/a aprende y qué no aprende, y el/la niño/a aprende cuál es la perspectiva del/a docente. Una vez que el/la proveedor/a de cuidado infantil y el/la niño/a experimentan diversos momentos de enseñanza en el hogar, comienzan a entenderse de manera social, cognitiva y psicológica.</p> <p>Glosario</p> <p>Momentos de enseñanza - aprovechamiento de oportunidades no planificadas de enseñanza de aspectos importantes relacionados con el aprendizaje de contenidos, conceptos sociales y morales</p> <p>Explicación de modificaciones</p> <p>Referencias añadidas</p> |
| <p>3.17 <b>Actualizado 2017</b> El proveedor apoya el juego de los niños, sin dominarlo, al simplemente observar, ofrecer materiales, unirse, o hacer sugerencias de una forma</p> | <p>3.17 El/la proveedor/a de cuidado infantil acompaña el juego de los niños/as sin controlarlo, mediante la simple observación, ofreciendo materiales, sumándose al juego o mediante el aporte de sugerencias amables según fueran necesarias.</p> <p>Referencias</p> <p>Vygotsky, L. S. (1930/1978). <i>Mind in society: The development of higher psychological processes</i>. Harvard University Press.</p>   |

|  |  |
|--|--|
| <p>plácida como considere necesario.</p>   | <p>Wood, D. J., Bruner, J. S., &amp; Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. <i>Journal of Child Psychiatry and Psychology</i>, 17(2), 89-100. <a href="http://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x">http://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x</a></p> <p>Resumen<br/>A medida que el/la proveedor/a de cuidado infantil observa lo que un/a niño/a puede hacer sin asistencia, con el objeto de incrementar la agudeza mental del niño/de la niña, el/la proveedor/a de cuidado infantil ofrece actividades o materiales para apuntalar las tareas manejables por los niños/as hasta que se encuentren preparados/as para aumentar la complejidad de la tarea.</p> <p>Glosario<br/>Andamiaje - actividades de apoyo ofrecidas por otro con mayor capacidad para brindar soporte al niño/a la niña.</p> <p>Explicación de modificaciones<br/>Referencias añadidas</p>  |
| <p><b>3.18 Actualizado 2017</b> El proveedor participa en juegos interactivos, sobre todo con los bebés y niños pequeñitos. (Los juegos interactivos incluyen el imitar las vocalizaciones de los bebés, asomarse-en-mofa, rimas de llamadas y respuestas, Simón Dice, y juegos de mesa o con tarjetas).</p> | <p>3.18 El/la proveedor/a de cuidado infantil participa de juegos interactivos con los niños/as, en especial con bebés y deambuladores, por ejemplo, mediante la imitación de sonidos de los bebés, cu-cu, rimas de llamada y respuesta, Simón Dice y juegos de cartas o juegos de mesa, etc.</p> <p>Referencias<br/>Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. <i>Organization Behavior and Human Decision Processes</i>, 50, 248-287.</p> <p>Eckerman, C. O. (2017). Imitation and toddlers' achievement of coordinated action with others. In <i>New perspectives in early communicative development</i>, 116-138). Routledge. <a href="https://doi.org/10.4324/9781315111322">https://doi.org/10.4324/9781315111322</a></p> <p>Hoogsteder, M., Maier, R., &amp; Elbers, E. (1996). The architecture of adult-child interaction: Joint problem solving and the structure of cooperation. <i>Learning and Instruction</i>, 6(4), 345-358. <a href="https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00020-5">https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00020-5</a></p> <p>Tominey, S. L., O'Bryon, E. C., Rivers, S. E., &amp; Shapses, S. (2017). Teaching emotional intelligence in early childhood. <i>Young Children</i>, 72(1), 6-14. <a href="https://naeyc.org">https://naeyc.org</a></p> <p>Resumen<br/>La Teoría del Aprendizaje Social acuñada por Bandura determinó que gran parte del desarrollo y el aprendizaje infantil proviene de observaciones simples y modelos de observación. La participación en juegos interactivos, en los que los niños/as y los/as adultos/as socializan y pueden imitarse mutuamente, satisface una necesidad significativa de enseñar a los niños/as sobre conocimiento de sí mismos/as, manejo de la ira, empatía, autocontrol y manejo de las relaciones para que logren tener una vida exitosa desde el punto</p> |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>de vista socioemocional. Al prestar atención, escuchar y compartir experiencias de juego, los niños/as exploran sus sentimientos, desarrollan la autodisciplina, aprenden a expresarse y trabajan aspectos emocionales de la vida, en especial en el juego social y guiado. La imitación de las acciones de juego de otros representa una forma de comportarse madura en el desarrollo durante la transición entre la acción coordinada ritualizada de un bebé con otro para el desarrollo de habilidades sociales no ritualizadas con otros. Los niños/as aprenden a autorregularse a medida que siguen normas y prestan atención, a la vez que experimentan sentimientos tales como la anticipación o la frustración. Además, el juego les enseña a los niños/as cómo establecer y modificar reglas, y cómo decidir cuándo guiar y cuando seguir indicaciones.</p> <p>Glosario</p> <p>Autorregulación - capacidad de manejo de las emociones y la conducta según las exigencias de cada situación. ... Conjunto de destrezas que permite que los niños/as, a medida que maduran, orienten su conducta a un objetivo, a pesar de la imprevisibilidad del mundo y nuestros propios sentimientos.</p> <p>Función ejecutiva - conjunto de destrezas mentales que incluyen la memoria de trabajo, el pensamiento flexible y el autocontrol. La reducción de la función ejecutiva puede, por ejemplo, dificultar la concentración, el seguimiento de indicaciones y la gestión de las emociones.</p> <p>Interactivo - dos personas que se influyen entre sí.</p> <p>Imitación - conducta avanzada por la cual una persona observa y replica la conducta de otro. La imitación también constituye una forma de aprendizaje social que conduce al desarrollo de la propia cultura.</p> <p>Explicación de modificaciones</p> <p>Referencias añadidas</p> |
| <p>3.19 Con la excepción de ciertas rutinas y transiciones necesarias, el proveedor no forzar al niño a participar en actividades que no disfrute. Por ejemplo, la mayor parte del tiempo, los niños pequeños pueden libremente explorar cualquier actividad, dejar de participar en ella, pararse y observar, o simplemente elegir no participar.</p> | <p>3.19 A excepción de transiciones y rutinas necesarias, el/la proveedor/a de cuidado infantil incentiva a los niños/as a realizar actividades, aunque no los/as obliga a realizarlas. Por ejemplo, la mayor parte del tiempo, los niños/as puede ingresar a una actividad y retirarse de ella, detenerse y observar o elegir no participar para nada.</p> <p>3.19a El/la proveedor/a de cuidado infantil permite o establece actividades alternativas para los niños/as que no estén interesados en participar en los juegos grupales.</p> <p>Referencias</p> <p>Algozzine, B. &amp; Anderson, K. M. (2007). Tips for teaching: Differentiating instruction to include all students, preventing school failure: Alternative education for children and youth, 51(3), 49-54. <a href="https://doi.org/10.3200/PSFL.51.3.49-54">https://doi.org/10.3200/PSFL.51.3.49-54</a></p> <p>Seitz, H. J. (2006). The plan: Building on children's interests. Young Children, 61(2), 36. <a href="https://www.naeyc.org">https://www.naeyc.org</a></p>   |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>Resumen<br/>El conocimiento y la comprensión de las necesidades y las características de los niños/as pequeños/as, así como las múltiples influencias sobre el desarrollo y el aprendizaje contribuyen a que el/la proveedor/a de cuidado infantil comprenda qué vías de desarrollo crear para los niños/as en particular mediante la instrucción diferenciada.</p> <p>Glosario<br/>Instrucción diferenciada - personalización de la instrucción para la satisfacción de las necesidades personales.</p> <p>Explicación de modificaciones<br/>Referencias añadidas. Se separó el indicador en una evaluación mensurable por vez.</p>   |
| <p>3.20 El proveedor mantiene un nivel de actividad física que le permite ir al ritmo de los niños. El proveedor o su asistente pueden alzar a los bebés y niños pequeños.</p>                 | <p>3.20 El/la proveedor/a de cuidado infantil se encuentra lo suficientemente activo/a como para seguirle el ritmo a los niños/as.</p> <p>3.20a El/la proveedor/a de cuidado infantil o un/a asistente puede cargar a bebés y deambuladores.</p> <p>Referencias<br/>Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades. (2018). <i>Physical activity guidelines for Americans (2nd ed.)</i>. Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos, Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades. <a href="https://www.cdc.gov">https://www.cdc.gov</a></p> <p>Gratz, R. R., Claffey, A., King, P., &amp; Scheuer, G. (2002). <i>The physical demands and ergonomics of working with young children</i>. <i>Early Child Development and Care</i>, 172(6), 531-537. <a href="https://doi.org/10.1080/03004430215109">https://doi.org/10.1080/03004430215109</a></p> <p>Kwon, K. A., Ford, T. G., Jeon, L., Malek-Lasater, A., Ellis, N., Randall, K., ... &amp; Salvatore, A. L. (2021). <i>Testing a holistic conceptual framework for early childhood teacher well-being</i>. <i>Journal of School Psychology</i>, 86, 178-197. <a href="https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.03.006">https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.03.006</a></p> <p>Viotti, S., Martini, M., &amp; Converso, D. (2017). <i>Are there any job resources capable of moderating the effect of physical demands on work ability? A study among kindergarten teachers</i>. <i>International Journal of Occupational Safety and Ergonomics</i>, 23(4), 544-552. <a href="https://doi.org/10.1080/10803548.2016.1267976">https://doi.org/10.1080/10803548.2016.1267976</a></p> |
| <p>3.21 Por lo general, el proveedor mantiene una secuencia constante de los acontecimientos diarios; adapta el curso de actividades a las necesidades individuales del desarrollo de cada</p> | <p>3.21 El/la proveedor/a de cuidado infantil suele mantener una secuencia consistente, aunque flexible, de experiencias de aprendizaje y eventos cotidianos, que se adaptan para satisfacer las necesidades individuales de cada niño/a y el grupo cambiante.</p> <p>Referencias<br/>Ainsworth, M. D. S. (1991). Attachments and other affectional bonds across the life cycle. In C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde, &amp; P. Marris (eds.), <i>Attachment</i></p>   |



|   |  |
|---|--|
| <p>niño, y a las de un grupo versátil.</p>  | <p>Across the Life Cycle, 33-51. Taylor &amp; Francis Group.<br/> <a href="https://ebookcentral.proquest.com">https://ebookcentral.proquest.com</a></p> <p>Hemmeter, M. L., Ostrosky, M., &amp; Fox, L. (2006). Social and emotional foundations for early learning: A conceptual model for intervention. <i>School Psychology Review</i> 35(4), 583-601.<br/> <a href="https://doi.org/10.1080/02796015.2006.12087963">https://doi.org/10.1080/02796015.2006.12087963</a></p> <p>Resumen<br/> Las rutinas consistentes, actividades que suceden aproximadamente al mismo tiempo y de la misma manera todos los días, les aportan a los niños/as pequeños/as comodidad y una sensación de seguridad. Los niños/as aprenden a confiar en que los/as adultos/as que los/as cuidan les van a proveer lo que necesiten. El apego seguro o saludable constituye la base que permite que su hijo/a explore el mundo, cuente con un lugar seguro donde volver y es esencial para la salud emocional a largo plazo.</p> <p>Glosario<br/> Teoría del apego - en las relaciones y los vínculos entre las personas</p> <p>Explicación de modificaciones<br/> Referencias añadidas</p>   |
| <p>3.22 Las actividades y transiciones por lo general suceden con tranquilidad y sin prisa; los niños casi siempre pueden terminar sus actividades a su propio ritmo. Los niños dan la impresión que saben lo que se espera de ellos.</p> | <p>3.22 Las transiciones y las experiencias de aprendizaje suelen ser fluidas y sin prisa.</p> <p>3.22a Por lo general, los niños/as pueden finalizar sus actividades en su propio lugar.</p> <p>3.22b Los niños/as parecen conocer su rutina/cronograma.</p> <p>Referencias<br/> Ainsworth, M. D. S. (1991). Attachments and other affectional bonds across the life cycle. In C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde, &amp; P. Marris (eds.), <i>Attachment Across the Life Cycle</i>, 33-51. Taylor &amp; Francis Group.<br/> <a href="https://ebookcentral.proquest.com">https://ebookcentral.proquest.com</a></p> <p>Bredenkamp, S. (Ed.) (1987). <i>Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children Birth through age 8</i>. National Association for the Education of Young Children.</p> <p>Register, D., &amp; Humpal, M. (2007). Using musical transitions in early childhood classrooms: Three case examples, <i>Music Therapy Perspectives</i>, 25(1), 25-31,<br/> <a href="https://doi.org/10.1093/mtp/25.1.25">https://doi.org/10.1093/mtp/25.1.25</a></p> <p>Resumen<br/> Las transiciones se producen como parte de la rutina de cada uno. Sin embargo, la transición entre actividades, lugares o eventos suele ser sumamente desafiante para los niños/as pequeños/as. Los/las estudiantes</p> |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>realizan esa transición con mayor facilidad cuando los/as proveedores/as de cuidado infantil piensan las transiciones y las planifican. La música pareció ayudar efectivamente a los niños/as a realizar la transición de manera más veloz dentro de la organización del día escolar. Los/las proveedores/as de cuidado infantil que utilizan la práctica adecuada al desarrollo participan en tres consideraciones clave: la generalidad en el aprendizaje y el desarrollo de los niños/as, la individualidad que refleje las características y experiencias únicas de cada niño/a y el contexto en el que se produzca el desarrollo. Las rutinas consistentes, actividades que suceden aproximadamente al mismo tiempo y de la misma manera todos los días, les aportan a los niños/as pequeños/as comodidad y una sensación de seguridad.</p> <p>Glosario<br/>Práctica adecuada al desarrollo - métodos que promueven el aprendizaje y el desarrollo óptimo de cada niño/a mediante el aprendizaje basado en fortalezas y en un que basado en el juego de aproximación al aprendizaje comprometido con alegría.</p> <p>Transición - proceso de cambiar de una tarea o actividad a otra.</p> <p>Explicación de modificaciones<br/>Referencias añadidas. Se separó el indicador en una evaluación medible por vez. Se sustituyó “su expectativa” por “rutina/cronograma”.</p>   |
| <p><b>3.23 Actualizado 2017</b><br/>*Cada día, el proveedor recibe a los niños y a los padres afectuosamente. Al llegar, ella ayuda a que los niños se involucren en una actividad o interacción social.</p> | <p>3.23 El/la proveedor/a de cuidado infantil saluda a los niños/as y los padres con calidez todos los días.</p> <p>3.23a Al llegar, sobre la base de las necesidades del niño/de la niña, el/la proveedor/a de cuidado infantil ayuda al niño/la niña a involucrarse en lo que está sucediendo o le ofrece un lugar tranquilo hasta que el/la niño/a esté preparado/a para participar.</p> <p>Referencias<br/>Boyd, M. P., Jarmark, C. J., &amp; Edmiston, B. (2018). Building bridges: coauthoring a class handshake, building a classroom community. <i>Pedagogies</i>, 13(4), 330-352. <a href="https://doi.org/10.1080/1554480X.2018.1437731">https://doi.org/10.1080/1554480X.2018.1437731</a></p> <p>Harms, T., Cryer, D., &amp; Clifford, R. M. (2007). Family Child Care Environment Rating Scale (Rev. ed.). Teachers College Press. <a href="https://fpg.unc.edu">https://fpg.unc.edu</a></p> <p>Laver, J. (2011). Linguistic routines and politeness in greeting and parting. <i>Conversational Routine</i>, 289-304. De Gruyter Mouton. <a href="https://doi.org/10.1515/9783110809145.289">https://doi.org/10.1515/9783110809145.289</a></p> <p>Register, D., &amp; Humpal, M. (2007). Using musical transitions in early childhood classrooms: Three case examples, <i>Music Therapy Perspectives</i>, 25(1), 25-31, <a href="https://doi.org/10.1093/mtp/25.1.25">https://doi.org/10.1093/mtp/25.1.25</a></p> <p>Resumen<br/>Encontramos que los saludos que perpetúan el sentido de pluralidad de esta</p> |

|   |  |
|---|--|
|   | <p>comunidad áulica de práctica que amplía la atención más allá de los movimientos procedimentales a un panorama general de orquestaciones coherentes, graduales e intencionadas de relaciones y prácticas colaborativas que, en forma conjunta y a través del tiempo, construyen comunidad. La transición entre actividades, lugares o eventos suele ser sumamente desafiante para los niños/as pequeños/as. Los/las estudiantes realizan esa transición con mayor facilidad cuando los/as proveedores/as de cuidado infantil piensan las transiciones y las planifican.</p> <p>Glosario<br/>Saludo - la acción de dar una señal de bienvenida o reconocimiento.</p> <p>Explicación de modificaciones<br/>Referencias añadidas. Se separó el indicador en una evaluación mensurable por vez.</p>  |
| <p>3.24 El proveedor ayuda a niños y padres a superar los momentos de separación, tanto al dejar como al recoger al niño - sobre todo cuando el niño es nuevo en el programa.</p> | <p>3.24 El/la proveedor/a de cuidado infantil contribuye a que niños/as y padres puedan lidiar con la separación, por ejemplo, en los momentos de dejarlos o recogerlos.</p> <p>Referencias<br/>Ainsworth, M. D. S. (1991). Attachments and other affectional bonds across the life cycle. In C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde, &amp; P. Marris (eds.), <i>Attachment Across the Life Cycle</i>, 33-51. Taylor &amp; Francis Group.<br/><a href="https://ebookcentral.proquest.com">https://ebookcentral.proquest.com</a></p> <p>Wuyts, D., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Van Petegem, S., &amp; Brenning, K. (2017). The role of separation anxiety in mothers' use of autonomy support: An observational study. <i>Journal of Child and Family studies</i>, 26(7), 1949-1957.<br/><a href="http://doi.org/10.1007/s10826-017-0707-7">http://doi.org/10.1007/s10826-017-0707-7</a></p> <p>Resumen<br/>Los niños/as son especialmente propensos a la ansiedad por separación durante momentos de estrés cuando lo único en lo que pueden pensar es el miedo del momento a la separación. Si bien los niños/as suelen superar esta etapa para los tres años, puede constituir un indicador de apegos inseguros y de problemas de seguridad y confianza.</p> <p>Glosario<br/>Ansiedad por separación - desarrollo normal en el que un/a niño/a se pone excesivamente ansioso/a al separarse de su ser querido.</p> <p>Lidiar - manejar algo difícil de manera efectiva.</p> <p>Explicación de modificaciones<br/>Referencias añadidas. Como ejemplos se identificaron los horarios de dejarlos y recogerlos.</p> |
| <p>3.25 <b>Actualizado 2017</b> El proveedor saca a los niños</p>   | <p>3.25 El/la proveedor/a de cuidado infantil lleva a los niños/as al aire libre (en los casos en los que el vecindario ofrezca condiciones seguras), por lo menos 2</p>   |

|   |   |
|---|---|
| <p>al aire libre uno o dos veces cada día por lo menos 60 minutos por día, si el clima lo permite (viento frío no bajo de 20 grados F o índice de calor no más de 90 grados F y sin tormentas) a menos que el vecindario no sea seguro. Durante temperaturas extremas los niños pueden salir si están vestidos apropiadamente y por cuanto tiempo se sientan cómodos.</p> | <p>veces durante el día, al menos 60 minutos cada vez, cuando el clima lo permita (es decir, cuando no haya precipitaciones activas, condicione climáticas extremas o alertas de advertencia que puedan afectar la salud o seguridad de los niños/as).</p> <p>3.25a En condiciones de clima más cálido o más frío, los niños/as se visten de manera adecuada para poder practicar el juego activo al aire libre.</p> <p>3.25b Los/las proveedores/as de cuidado infantil dispondrán el examen y la inspección del suelo sin vegetación en el centro de cuidado infantil y en los alrededores para verificar la presencia de plomo por parte de un Laboratorio para Análisis de Plomo (NLLAP) reconocido por la EPA.</p> <p>3.25c Los/las proveedores/as de cuidado infantil cubrirán el suelo desprovisto de vegetación con una capa de materia orgánica, plantas o pasto.</p> <p>Referencias</p> <p>Harms, T., Cryer, D., Clifford, R. M., &amp; Yazejian, N. (2019). Family Child Care Environment Rating Scale (3rd ed.). Teachers College Press. <a href="https://fpg.unc.edu">https://fpg.unc.edu</a></p> <p>Kemple, K. M., Oh, J., Kenney, E., &amp; Smith-Bonahue, T. (2016). The power of outdoor play and play in natural environments. <i>Childhood Education</i>, 92(6), 446-454. <a href="https://doi.org/10.1080/00094056.2016.1251793">https://doi.org/10.1080/00094056.2016.1251793</a></p> <p>Liu, W., Yang, D., Shen, X., &amp; Yang, P. (2018). Indoor clothing insulation and thermal history: A clothing model based on logistic function and running mean outdoor temperature. <i>Building and Environment</i>, 135, 142-152. <a href="https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2018.03.015">https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2018.03.015</a></p> <p>Neville, S. (2018). Whatever the weather we play. <i>Child Care</i>, 15(7), 10-11. <a href="https://doi.org/10.12968/chca.2018.15.7.10">https://doi.org/10.12968/chca.2018.15.7.10</a></p> <p>Resumen</p> <p>Los hallazgos de la investigación demuestran que, en general, los/as estudiantes no participan en el juego no estructurado al aire libre durante los meses de invierno debido a las bajas temperaturas y la vestimenta inadecuada. Al estar al aire libre y participar en el juego no estructurado, los niños/as descubren diferentes formas de jugar, cómo interactuar con sus pares, cómo resolver problemas, la socialización y el movimiento de los músculos grandes. Durante el juego no estructurado al aire libre, los niños/as tienen la libertad de tomar decisiones por su propia cuenta y resuelven mejor los problemas socialmente al aire libre que dentro del salón de clase. La vestimenta también causa un impacto importante sobre la percepción que las personas tienen del entorno. Las conductas relacionadas con la vestimenta se analizaron mediante la investigación de los parámetros que motivan a las personas a elegir su vestimenta para el aire libre y para el interior. El impacto de la temperatura exterior en la vestimenta de las personas es lo que más influye la elección de</p> |
|---|---|

|  |   |
|--|---|
|  | <p>las personas de la vestimenta a utilizar. Existe una correlación entre el aislamiento de la ropa y la temperatura externa. La temperatura del aire en el interior no parece influir la elección de la vestimenta temprano por la mañana, pero sí parece influir el cambio de ropa durante el día. Para mayor información sobre la presencia de plomo en el suelo, consulte la sección Norma de Seguridad y Salud para exposición al plomo.</p> <p>Glosario<br/>Precipitación activa - agua en estado líquido o congelada que se forma en la atmósfera y vuelve a caer a la Tierra. Se presenta en diferentes formas, como lluvia, aguanieve y nieve</p> <p>Explicación de modificaciones<br/>Referencias añadidas. Indicadores separados. Se incrementó el juego al aire libre a 2 veces o más durante el día por un lapso de 60 minutos cada vez.</p>   |
| <p><b>3.26 Actualizado 2017</b> El tiempo de descanso es relajante y cómodo para los niños. Los niños que no quieran dormir pueden tener libros o juguetes que no hagan ruido.</p> | <p>3.26 El tiempo de descanso es adecuado, relajante y confortable para satisfacer las necesidades individuales de los niños/as.</p> <p>3.26a Los niños/as que no duermen pueden acceder a libros y juguetes silenciosos durante el tiempo de descanso.</p> <p>Referencias<br/>Bathory, E., &amp; Tomopoulos, S. (2017). Sleep regulation, physiology and development, sleep duration and patterns, and sleep hygiene in infants, toddlers, and preschool-age children. <i>Current problems in pediatric and adolescent health care</i>, 47(2), 29-42.</p> <p>Can, Y. S., Iles-Smith, H., Chalabianloo, N., Ekiz, D., Fernandez-Álvarez, J., Repetto, C., Riva, G., &amp; Ersoy, C. (2020). How to relax in stressful situations: A Smart Stress Reduction System. <i>Healthcare</i>, 8(2), 100.<br/><a href="https://doi.org/10.3390/healthcare8020100">https://doi.org/10.3390/healthcare8020100</a></p> <p>Smith, S. S., Edmed, S. L., Staton, S. L., Pattinson, C. L., &amp; Thorpe, K. J. (2019). Correlates of naptime behaviors in preschool aged children. <i>Nature and Science of Sleep</i>, 11, 27. <a href="http://doi.org/10.2147/NSS.S193115">http://doi.org/10.2147/NSS.S193115</a></p> <p>Resumen<br/>Es crítica la comprensión de la fisiología del sueño. El ritmo biológico del sueño y la vigilia se regula por medio del ciclo sueño-vigilia. Además, el sueño tiene su propio ritmo interno. Estos procesos fisiológicos se modifican durante el transcurso de la vida, especialmente en los primeros 5 años. Suele ser difícil lograr un sueño adecuado, aunque se considera muy importante para la conducta y función óptima diaria en los niños/as. Por lo tanto, es crítico comprender los patrones y la duración óptima del sueño. El estrés es un elemento ineludible de la era moderna. Condiciones de estrés no tratado pueden disminuir la salud personal, el bienestar y la situación socioeconómica de las personas.</p> |

|   |   |
|---|---|
|   | <p>Glosario<br/>Estrés - sensación de estar sobrepasado o de no poder lidiar con la presión mental o emocional.</p> <p>Explicación de modificaciones<br/>Referencias añadidas. Se separó el indicador en una evaluación mensurable por vez.</p>   |
| <p>3.27 Los bebés y niños pequeños pueden dormir cuando tienen sueño. Si es necesario, el proveedor los ayuda a dormirse arrullándolos, con palmaditas, o con música relajante.</p> | <p>3.27 Los niños/as pueden tomar una siesta cuando sienten cansancio. Si fuera necesario, el/la proveedor/a de cuidado infantil puede ayudar a los niños/as a conciliar el sueño. Por ejemplo, si fuera necesario, el/la proveedor/a de cuidado infantil ayuda a los niños/as a conciliar el sueño mecidiéndolos/as, dándoles palmaditas y/o con música suave.</p> <p>Referencias<br/>Harmat, L., Takacs, J., &amp; Badizs, R. (2008). Music improves sleep quality in students. <i>Journal of advanced nursing</i>, 62(3), 327-335. <a href="http://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2008.04602.x">http://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2008.04602.x</a></p> <p>Landau, R. (1989). Affect and attachment: Kissing, hugging, and patting as attachment behaviors. <i>Infant Mental Health Journal</i>, 10(1), 59-69. <a href="https://doi.org/10.1002/1097-0355(198921)10:1">https://doi.org/10.1002/1097-0355(198921)10:1</a></p> <p>Paruthi, S., Brooks, L. J., D'Ambrosio, C., Hall, W. A., Kotagal, S., Lloyd, R. M., Malow, B.A., Maski, K., Nichols, C., Quan, S., F., Rosen, C. L., Troester, M.M., &amp; Wise, M. S. (2016). Recommended amount of sleep for pediatric populations: A consensus statement of the American Academy of Sleep Medicine. <i>Journal of Clinical Sleep Medicine</i>, 12(6), 785-786. <a href="http://doi.org/10.5664/jcsm.5866">http://doi.org/10.5664/jcsm.5866</a></p> <p>Resumen<br/>El sueño es fundamental para mantener un estado de salud óptimo en niños/as y adolescentes. Los hallazgos sugieren que existe una conducta compleja entre el apego y la conducta afectiva del/a bebé. Paruthi et al. (2016) Se recomienda que los bebés* de 4 a 12 meses deberían dormir 12 a 16 horas por cada 24 horas (incluidas las siestas); los niños/as de 1 a 2 años de edad deberían dormir de 11 a 14 horas por cada 24 horas (incluidas las siestas); los niños/as de 3 a 5 años de edad deberían dormir de 10 a 13 horas por cada 24 horas (incluidas las siestas) y los niños/as de 6 a 12 años de edad deberían dormir de 9 a 12 horas por cada 24 horas periódicamente para promover una condición óptima de salud. La música pareció ayudar efectivamente a los niños/as a realizar la transición de manera más veloz dentro de la organización del día escolar.</p> <p>Glosario<br/>No disponible</p> <p>Explicación de modificaciones<br/>Referencias añadidas</p> |

|   |  |
|---|--|
| <p>3.28 El proveedor le habla a los bebés y a los niños pequeños acerca de lo que está sucediendo durante transiciones y actividades rutinarias.</p>                  | <p>3.28 El/la proveedor/a de cuidado infantil les habla a los niños/as todo el día durante las transiciones y rutinas sobre lo que está sucediendo en el momento.</p> <p>Referencias</p> <p>Bruner, J. (1985). Child's talk: Learning to use language. <i>Child Language Teaching and Therapy</i>, 1(1), 111-114.</p> <p>Houwer, A. (2018). The role of language input environments for language outcomes and language acquisition in young bilingual children. <i>Bilingual Cognition and Language: The State of the Science across its Subfields</i>, 127-153. <a href="https://doi.org/10.1075/sibil.54.07hou">https://doi.org/10.1075/sibil.54.07hou</a></p> <p>Resumen</p> <p>La teoría narrativa se basa en el concepto de que, básicamente, las personas son narradoras. El lenguaje narrativo puede estimularse cuando los/as docentes les piden a los niños/as que compartan sus experiencias personales para ampliar el aprendizaje. Los/as docentes pueden lograr la comprensión de la forma en la que los enfoques innovadores al aprendizaje pueden facilitar una experiencia de aprendizaje transformadora para los niños/as.</p> <p>Glosario</p> <p>Narrar- cuando el/la proveedor/a de cuidado infantil les describe a los niños/as qué va a suceder a continuación, qué les va a hacer y qué puede ser que vean, lo que puedan estar experimentando.</p> <p>Explicación de modificaciones</p> <p>Referencias añadidas</p> |
| <p>3.29 Si hay niños en pañales, el proveedor revisa el pañal por lo menos una vez cada 2 horas, y lo cambia si está mojado o sucio, excepto durante las siestas.</p> | <p>3.29 En el caso de los niños/as que usan pañales (descartables o de tela), el/la proveedor/a de cuidado infantil realiza una verificación visual, al menos una vez cada 2 horas y los cambia si el/la niño/a está mojado/a o sucio/a.</p> <p>3.29a En el caso de los niños/as que usan ropa interior (descartable o de tela) que recién se están iniciando en el uso del baño, el/la proveedor/a de cuidado infantil realiza una verificación visual, al menos una vez cada 2 horas y los cambia si el/la niño/a está mojado/a o sucio/a.</p> <p>3.29b En el caso de los niños/as que usan ropa interior, el/la proveedor/a de cuidado infantil le recuerda al niño/a la niña que vaya al baño cada 2 horas.</p> <p>Referencias</p> <p>Carr, A. N., DeWitt, T., Cork, M. J., Eichenfield, L. F., Falster-Holst, R., Hohl, D., Lane, A. T., Paller, A., Pickering, L., Taieb, A., Cui, T. Y., Xu, Z. G., Wang, X., Brink, S., Niu, Y., Ogle, J., Odio, M., &amp; Gibb, R. D. (2020). Diaper dermatitis prevalence and severity: Global perspective on the impact of caregiver behavior. <i>Pediatric dermatology</i>, 37(1), 130-136. <a href="https://doi.org/10.1111/pde.14047">https://doi.org/10.1111/pde.14047</a></p> <p>Harms, T., Cryer, D., Clifford, R. M., &amp; Yazejian, N. (2019). <i>Family Child Care</i></p>  |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>Environment Rating Scale (3rd ed.). Teachers College Press.<br/> <a href="https://fpg.unc.edu">https://fpg.unc.edu</a></p> <p>Resumen<br/> Se registraron más casos de dermatitis del pañal en la zona perianal, seguida por los pliegues de la ingle, las axilas y el surco interglúteo, los genitales y la zona de los glúteos en bebés entre 2 y 8 meses de edad. Freud creía que durante la etapa anal el foco principal de la libido se centraba en controlar los movimientos de la vejiga y el intestino. El principal conflicto en esta etapa consiste en que el/la niño/a tiene que aprender a controlar sus necesidades físicas. El desarrollo de este control lleva a una sensación de logro e independencia.</p> <p>Glosario<br/> Ano - abertura al final del canal alimentario a través del cual la materia sólida de desecho es expulsada del cuerpo.</p> <p>Explicación de modificaciones<br/> Referencias añadidas. Incorporación de indicadores para los niños/as que todavía sufren accidentes y los niños/as que ya están entrenados en el uso del baño.</p>  |
| <p>3.30 Si hay niños aprendiendo a usar el baño solitos, los padres y el proveedor se ponen de acuerdo sobre el método de entrenamiento basándose en la capacidad de los niños según su desarrollo y no en su edad. Este proceso es libre de castigos, o luchas por poder.</p> | <p>3.30 Cuando un/a niño/a está en proceso de aprendizaje de uso del baño, la familia y el/la proveedor/a de cuidado infantil se ponen de acuerdo en la forma de abordar ese aprendizaje según el nivel madurativo de cada niño/a.</p> <p>3.30a Cuando un/a niño/a está en proceso de aprendizaje de uso del baño, los padres y el/la proveedor/a de cuidado infantil debaten y se ponen de acuerdo en anticipar que el proceso será respetuoso, sin que el/la niño/a pase vergüenza y sin castigos o luchas de poder.</p> <p>Referencias<br/> Brazelton, T. B. (1962). A child-oriented approach to toilet training. <i>Pediatrics</i>, 29(1), 121-128. <a href="https://pediatrics.aappublications.org">https://pediatrics.aappublications.org</a></p> <p><i>Pediatrics</i>. (1999). Toilet training guidelines: Day care providers - The role of the day care provider in toilet training, <i>Pediatrics</i>, 103(3), 1367-1368. <a href="https://pediatrics.aappublications.org/">https://pediatrics.aappublications.org/</a></p> <p>Wolraich, M. (2016). <i>American Academy of Pediatrics guide to toilet training</i>. Bantam.</p> <p>Resumen<br/> Los/las proveedores/as de cuidado infantil suelen estar entre las primeras personas en reconocer el momento en el que un/a niño/a madurativamente preparado/a para aprender a utilizar el baño. El inicio del aprendizaje de uso del baño debería basarse siempre en el nivel de desarrollo del niño/de la niña más que en la edad del niño/de la niña. Iniciar el entrenamiento de uso del baño antes de que el/la niño/a esté evolutivamente preparado/a puede</p> |



|   |  |
|---|--|
|   | <p>generar estrés y ansiedad para el/la niño/a y su familia, a la vez que puede prolongar el tiempo que demore el entrenamiento del niño/de la niña. La inadvertencia de señales que indiquen que el/la niño/a está listo/a para comenzar su entrenamiento en el uso del baño y la inacción al respecto pueden generar que el/la niño/a pierda el interés y, por lo tanto, el proceso de entrenamiento puede demorarse. La madurez para utilizar el baño debería considerarse una ventana de oportunidad valiosa que los/as proveedores/as de cuidado infantil pueden ayudar a identificar a los padres y dar una respuesta.</p> <p>Glosario<br/>No disponible</p> <p>Explicación de modificaciones<br/>Referencias añadidas: cambio de padres de familia; Se separó el indicador en una evaluación mensurable por vez</p>   |
| <p>3.31 El proveedor anima a los niños a limpiar y a recoger, según sus capacidades, cuando han terminado una actividad. Además da el ejemplo teniendo una buena actitud hacia el aseo y orden.</p> | <p>3.31 El/la proveedor/a de cuidado infantil predica con el ejemplo e incentiva a los niños/as para que participen en las tareas de limpieza, tanto en el interior como en el exterior, de acuerdo con su nivel madurativo.</p> <p>3.31a El/la proveedor/a de cuidado infantil va gradualmente incentivando a los niños/as para que cuiden el salón de clase, la zona interior y la exterior, de acuerdo con su nivel madurativo.</p> <p>Referencias<br/>Blair C. (2016). Executive function and early childhood education. <i>Current Opinion in Behavioral Sciences</i>, 10, 102-107. <a href="https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2016.05.009">https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2016.05.009</a></p> <p>Hancock, C. L. &amp; Carter, D. R. (2016). Building environments that encourage positive behavior: The preschool behavior supports self-assessment. <i>Young Child</i>, 71(1). <a href="https://www.naeyc.org">https://www.naeyc.org</a></p> <p>Kaya, A., &amp; Deniz, M. (2020). The effects of life skills education program on problem behaviors and social skills of 4-year-old preschoolers. <i>Ilkogretim Online</i>, 19(2). <a href="https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.692983">https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.692983</a></p> <p>Resumen<br/>Las habilidades relacionadas con la función ejecutiva se desarrollan rápidamente en la educación preescolar, contribuyen en gran medida a la preparación para la escuela y a garantizar el éxito escolar temprano y resultan ampliamente relevantes para los programas educativos iniciales, en especial para niños/as en situación de pobreza. Las habilidades sociales (cooperación social, interacción social, independencia social y aceptación social) de los niños/as que participaron en un programa de adquisición de habilidades para la vida mejoraron significativamente, a la vez que sus registros de conductas problemáticas (externalización de conducta problemática, internalización de conducta problemática, conducta antisocial y conducta egocéntrica) se</p> |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>redujeron drásticamente. Al promover una actitud positiva frente a la escuela, los/as proveedores/as de cuidado infantil pueden contribuir a que los niños/as se entusiasmen con su jornada escolar, adquieran pasión por el conocimiento y, finalmente, se conviertan en aprendices para toda la vida.</p> <p>Glosario<br/>Función ejecutiva - procesos psicológicos generales asociados con la memoria de trabajo, el control inhibitorio y el desvío flexible atención.</p> <p>Explicación de modificaciones<br/>Referencias añadidas. Indicadores separados. Se sustituyó “e incentiva a los niños/as a limpiar después de ellos/as mismos/as, en la medida de sus posibilidades”</p>  |
| <p>3.32 Los niños de edad escolar tienen espacio y tiempo para relajarse después de un día de escuela.</p> | <p>3.32 Los niños/as en edad escolar deberían contar con el tiempo y el espacio cómodos y adecuados para su edad que satisfaga su necesidad de relajación.</p> <p>Referencias<br/>Aiello, J.R. &amp; De Carlo Aiello, T. (1974). The development of personal space: Proxemic behavior of children 6 through 16. <i>Human Ecology</i>, 2, 177-189. <a href="https://doi.org/10.1007/BF01531420">https://doi.org/10.1007/BF01531420</a></p> <p>Innis, G., (2012). Personal space: A social skill children need, and adults can teach. Michigan State University extension. <a href="https://www.canr.msu.edu">https://www.canr.msu.edu</a></p> <p>Resumen<br/>A medida que los niños/as crecen y se desarrollan es importante contar con reglas familiares que definan espacios personales para cada miembro de la familia. Cada uno necesita un espacio propio. Los niños/as utilizan más espacio a medida que crecen y las conductas proxémicas adultas se adquieren para los 12 años. Mientras no se registran diferencias de género en los niños/as más pequeños/as con respecto a las conductas proxémicas de distancia y orientación corporal, se descubrió que, en los albores de la adolescencia, los varones tendían a pararse más lejos y a mayores ángulos que las mujeres.</p> <p>Glosario<br/>Espacio personal - distancia respecto de otra persona a la que una persona se siente cómoda durante una conversación al estar cerca de esa otra persona.</p> <p>Niños/as en edad escolar - niños/as mayores a los 5 años de edad que asistan a la escuela primaria.</p> <p>Explicación de modificaciones<br/>Referencias añadidas. Se eliminó la expresión “luego de la jornada escolar”. los niños/as en edad escolar pueden permanecer en cuidado infantil familiar todo el día cuando no están en la escuela.</p> |
| <p>3.33 *Se emplean métodos positivos, apropiados para cada niño</p>                                       | <p>3.33 *La orientación es positiva y adecuada para las capacidades de desarrollo de cada niño/a.</p>   |

|  |  |
|--|--|
| <p>según su desarrollo, a fin de ayudarlo a obtener autocontrol y tomar responsabilidad por su propia conducta.</p>                | <p>3.33a *La orientación se utiliza para ayudar a los niños/as a lograr el autocontrol y asumir la responsabilidad por la propia conducta.</p> <p>Referencias<br/> Housman, D.K. (2017). The importance of emotional competence and self-regulation from birth: A case for the evidence-based emotional cognitive social early learning approach. <i>International Journal of Child Care and Education Policy</i>, 11, 13. <a href="https://doi.org/10.1186/s40723-017-0038-6">https://doi.org/10.1186/s40723-017-0038-6</a></p> <p>Morin, A (2021). The importance of teaching kids’ self-discipline. <i>Verywell Family</i>. <a href="https://www.verywellfamily.com">https://www.verywellfamily.com</a></p> <p>Resumen<br/> Las estrategias de disciplina no consisten en controlar a su hijo/a. La disciplina consiste en enseñar a los niños/as técnicas sobre cómo controlarse. Los niños/as que aprendan autodisciplina estarán mejor equipados para enfrentar los desafíos que les presente la vida, manejar el estrés y realizar elecciones saludables aun ante la ausencia de adultos/as.</p> <p>Glosario<br/> Autorregulación - capacidad de manejo de las emociones y la conducta según las exigencias de cada situación. Conjunto de destrezas que permite que los niños/as, a medida que maduran, orienten su conducta a un objetivo, a pesar de la imprevisibilidad del mundo y nuestros propios sentimientos.</p> <p>Explicación de modificaciones<br/> Referencias añadidas. Separación en diferentes indicadores. Se eliminó la frase “se utiliza para ayudar a los niños/as a lograr el autocontrol y asumir la responsabilidad por la propia conducta” y se sustituyó la palabra “asumir” por “aceptar”.</p> |
| <p>3.34 <b>Actualizado 2017</b> El proveedor explica a los niños claramente y en una forma positiva lo que se espera de ellos.</p> | <p>3.34 Las expectativas del/a proveedor/a de cuidado infantil respecto de la conducta y el desarrollo de los niños/as son adecuadas.</p> <p>3.34a Las expectativas se explican claramente a los niños/as de manera adecuada a su desarrollo.</p> <p>Referencias<br/> Good, T.L., Sterzinger, N., &amp; Lavigne, A. (2018). Expectation effects: Pygmalion and the initial 20 years of research, <i>Educational Research and Evaluation</i>, 24(3-5), 99-123. <a href="https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1548817">https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1548817</a></p> <p>Hemmeter, M.L. (2021). Understanding behavior expectations and rules. IRIS Center, Vanderbilt University. <a href="https://iris.peabody.vanderbilt.edu">https://iris.peabody.vanderbilt.edu</a></p> <p>Savage, J., Paine, C., Farrel, B., Farrel, P., Could, H., Townsend, J. (Eds.) (2014). <i>Clear expectations for kids. Focus on the Family</i>. <a href="https://www.focusonthefamily.com/">https://www.focusonthefamily.com/</a></p>   |

|   |   |
|---|---|
|   | <p>Tomlinson, H.B. (2016). Explaining developmentally appropriate practice to families. Teaching Young Children. <a href="https://www.naeyc.org/">https://www.naeyc.org/</a></p> <p>Resumen<br/> La investigación de las expectativas estableció que algunos/as docentes y padres se forman y comunican expectativas diferenciales a los niños/as. Por su parte, algunos/as niños/as internalizan estas expectativas de maneras que manifiestan en su desempeño real. Los/las educadores/as no pueden simplemente asumir que los niños/as pequeños/as entenderán intuitivamente las expectativas de un nuevo entorno. Los/as docentes que se dedican a la primera infancia tienen que estar preparados para apoyar y promover una conducta adecuada. La definición de autorregulación establece que cuando los niños/as entienden qué se espera de ellos/as, es más probable que muestren una conducta apropiada. Es importante que los/as docentes establezcan reglas y expectativas de conducta como parte del sistema general de gestión de la conducta en el aula. Las reglas y expectativas de conducta son importantes para los niños/as pequeños/as porque describen explícitamente cómo comportarse. Los niños/as progresan cuando sus padres pueden tener expectativas claras respecto de su conducta y aplican esos estándares de manera consistente. En algunos casos, las familias se ponen ansiosas respecto del éxito y los logros de sus hijos/as en la escuela. Comienzan a esperar conductas de sus hijos/as para el futuro, en lugar de asegurar que los niños/as tengan expectativas claras de su entorno actual.</p> <p>Glosario<br/> Expectativas - creencia de que alguien va a lograr algo o debería lograrlo.</p> <p>Autorregulación - capacidad de manejo de las emociones y la conducta según las exigencias de cada situación. Conjunto de destrezas que permite que los niños/as, a medida que maduran, orienten su conducta a un objetivo, a pesar de la imprevisibilidad del mundo y nuestros propios sentimientos.</p> <p>Explicación de modificaciones<br/> Referencias añadidas. Separación en indicadores mensurables. Se incorporó la frase “la conducta y el desarrollo del/a proveedor/a de cuidado infantil y los niños/as” y se eliminó el término “positivo” - redundante con el desarrollo adecuado.</p> |
| <p>3.35 El proveedor reduce las frustraciones de los niños pequeños empleando métodos de reorientación.</p> | <p>3.35 El/la proveedor/a de cuidado infantil minimiza las frustraciones de los/as deambuladores/as, por ejemplo, mediante el redireccionamiento.</p> <p>Referencias<br/> Joseph, G.E. &amp; Strain, P.S. (2003). Comprehensive evidence-based social emotional curricula for young children: An analysis of efficacious adoption potential, Topics in Early Childhood Special Education 23(2), 62-73. <a href="https://doi.org/10.1177/02711214030230020201">https://doi.org/10.1177/02711214030230020201</a></p> <p>Tams, L. (2016). Anger and frustration in toddlers. Michigan State University Extension. <a href="https://www.canr.msu.edu">https://www.canr.msu.edu</a></p>  |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>The Center of Parent Education. (2016). How to handle toddler temper tantrums. The Center of Parent Education. <a href="https://centerforparentingeducation.org/">https://centerforparentingeducation.org/</a></p> <p><b>Resumen</b><br/> Al aprender sobre alternativas a la conducta agresiva, no deberían ignorarse las emociones subyacentes a cómo se siente el/la deambulador/a. Cuando el/la proveedor/a de cuidado infantil enfatiza las formas adecuadas para que los niños/as expresen sus sentimientos, el/la niño/a aprende a hacerlo de una forma socialmente aceptada. El/la proveedor/a de cuidado infantil puede considerar qué causó la conducta (¿Existe algún elemento de estrés en la vida del/a deambulador/a que pueda estar haciéndolo/a sentir triste o enojado/a?). El énfasis en el castigo tiende a incrementar la conducta agresiva de los niños/as y generar mayor frustración. Es más probable que los berrinches ocurran en los niños/as más pequeños/as u otros/as que no pueden expresar sus necesidades o controlar sus emociones cuando se sienten frustrados/as. El estilo de la persona responsable de la tarea de cuidado de la familia puede impactar la severidad y la cantidad de berrinches.</p> <p><b>Glosario</b><br/> Berrinches - conductas disruptivas o brotes emocionales que suelen producirse en respuesta a los deseos o las necesidades insatisfechas de los niños/as. Es más probable que los berrinches ocurran en los niños/as más pequeños/as u otros/as que no pueden expresar sus necesidades o controlar sus emociones cuando se sienten frustrados/as.</p> <p><b>Explicación de modificaciones</b><br/> Referencias añadidas. Se agregó “por ejemplo”. El redireccionamiento no es la única manera de minimizar las frustraciones del deambulador/de la deambuladora.</p> |
| <p><b>3.36 Actualizado 2017</b><br/> Frecuentemente el proveedor permite, si esto no presenta un peligro, que los niños sientan las consecuencias de su mal comportamiento, en vez de castigarlos.</p> | <p>3.36 El/la proveedor/a de cuidado infantil permite que los niños/as experimenten las consecuencias naturales de la conducta que “quite valor” a una experiencia de manera segura y no amenazante.</p> <p><b>Referencias</b><br/> Lumen. (2021). Reinforcement and punishment. Lumen. <a href="https://courses.lumenlearning.com">https://courses.lumenlearning.com</a></p> <p>Oswalt, A., Reiss, N.S., &amp; Dombeck, M. (2021). Natural and logical consequences in early childhood. Gracepoint. <a href="https://www.gracepointwellness.org/">https://www.gracepointwellness.org/</a></p> <p>Staddon, J.E.R. &amp; Cerutti, D.T. (2003). Operant conditioning, Annual Review of Psychology, 54, 115-144. <a href="http://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145124">http://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145124</a></p> <p><b>Resumen</b><br/> Las consecuencias naturales son automáticas y algunas tienen resultados</p>  |

|   |  |
|---|--|
|   | <p>desagradables que son consecuencia directa de las elecciones de los niños/as. Por ejemplo, cuando los niños/as de mayor edad dejan sus bicicletas afuera, puede suceder que se las roben, que un adulto conduciendo en la carretera las choque o que se oxiden por la lluvia. En consecuencia, los niños/as pierden la capacidad de montar sus bicicletas porque ya no las tienen o porque se arruinaron. Entonces, los niños/as aprenderán a cuidar sus bicicletas y sus objetos personales. En la teoría del condicionamiento operante, Skinner alegó una asociación entre una conducta y una consecuencia (sea negativa o positiva) de esa conducta. Positiva y negativa no significa buena y mala. En su lugar, positiva significa que se está agregando algo y negativa, que se está quitando algo.</p> <p>Glosario<br/>No disponible</p> <p>Explicación de modificaciones<br/>Referencias añadidas. Se sustituyó conducta “negativa” por conducta que “quite valor” de una experiencia</p>  |
| <p><b>3.37 Actualizado 2017</b> El proveedor evita las discusiones autoritarias con los niños. A los niños se les da oportunidades de ejercer cierto nivel de autoridad sirviendo como líderes y ayudantes.</p> | <p>3.37 El/la proveedor/a de cuidado infantil permite que los niños/as tengan oportunidades de experimentar la responsabilidad como líderes y colaboradores dentro del grupo.</p> <p>Referencias<br/>Kapur, R., (2018). Impact of Classroom Management on Students Behaviour. Researchgate. <a href="https://www.researchgate.net/">https://www.researchgate.net/</a></p> <p>Resumen<br/>El manejo de la clase impacta sobre la conducta de los niños/as. Cuando los niños/as demuestran rasgos de comportamiento inaceptables, para lograr el crecimiento y desarrollo efectivo de un/a niño/a, los/as proveedores/as de cuidado infantil recurren a estrategias que les permitan modificar la conducta del niño/de la niña y cumplir las metas deseadas. Las intervenciones en el manejo del aula, como la responsabilidad en condición de líderes o facilitadores, puede influir en el efecto de la conducta basada en la realización de tareas en el aprendizaje de los/as estudiantes.</p> <p>Glosario<br/>No disponible</p> <p>Explicación de modificaciones<br/>Referencias añadidas. Se eliminó “el/la proveedor/a de cuidado infantil evita las luchas de poder con los niños/as mediante...”</p> |
| <p><b>3.38 Actualizado 2017</b> No se utiliza el “tiempo aparte”, sino que se da tiempo a que el niño(a) se calme o que vayan a un lugar seguro hasta que</p>   | <p>3.38 Se ofrecen oportunidades de autorregulación de su propia conducta a los niños/as en un lugar seguro hasta que se sientan listos/as para regresar al grupo.</p> <p>Referencias</p>  |

|  |  |
|--|--|
| <p>estén listos para regresar al grupo. El proveedor utiliza reorientación cuando sea posible.</p>   | <p>Sanchez, D.D., Steece-Doran, D. &amp; Jablon, J. (2012). Planning for positive guidance: Powerful interactions make a difference. <i>Teaching Young Children</i> 6(2). <a href="https://www.naeyc.org/">https://www.naeyc.org/</a></p> <p>Ho, J. &amp; Funk, S. (2018). Promoting young Children’s social and emotional health. <i>Young Children</i>, 73(1). <a href="https://www.naeyc.org/">https://www.naeyc.org/</a></p> <p>Markson, L., &amp; Luo, Y. (2020). Trust in early childhood. In <i>Advances in Child Development and Behavior</i>, 58, 137-162. <a href="https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2020.01.005">https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2020.01.005</a></p> <p>Resumen<br/>En el caso de que la conducta de un/a niño/a continúe retirándolo de una experiencia, se le concede tiempo al niño/a la niña para que se calme o vaya a un lugar seguro hasta que se sienta listo/a para regresar al grupo. El/la proveedor/a de cuidado infantil puede recurrir al redireccionamiento cuando fuera posible. La prevención incluye estrategias que eviten conductas, tales como establecer rutinas predecibles, fijar reglas claras con los niños/as y constituir un ejemplo de amabilidad y respeto. Los/las proveedores/as de cuidado infantil están conscientes de lo que sucede en el entorno y están atentos/as a ello. En conjunto estas acciones contribuyen a que los niños/as sientan que se les presta atención, sientan confianza y seguridad. La teoría del desarrollo psicosocial de Erikson afirmaba que si la atención que el/la niño/a recibe es consistente, predecible y confiable, desarrollará una sensación de confianza que trasladará a otras relaciones y podrá sentirse seguro/a aun cuando se sienta amenazado/a.</p> <p>Glosario<br/>Psicosocial - interrelación de factores sociales y conducta y pensamiento individual.</p> <p>Explicación de modificaciones<br/>Referencias añadidas. Se eliminó “actualizado a 2017, no se utilizan los tiempos fuera, sino que se concede tiempo a un/a niño/a para que se calme y el/la proveedor/a de cuidado infantil utiliza el redireccionamiento toda vez que le resulte posible”.</p> |
| <p>3.39 El proveedor ayuda a los niños a tomar conciencia de los sentimientos de otros y a comprender cómo sus propias acciones afectan a los demás.</p> | <p>3.39 El/la proveedor/a de cuidado infantil contribuye a que los niños/as generen conciencia de los sentimientos de otras personas y comprendan cómo sus acciones afectan a otros.</p> <p>Referencias<br/>Morin, A. (2021). What is self-awareness? Understood. <a href="https://www.understood.org">https://www.understood.org</a></p> <p>Hatter, K. (2017). How to help children to respect the rights of others. Parenting. <a href="https://howtoadult.com/">https://howtoadult.com/</a></p> <p>Spinrad, T. L., &amp; Gal, D. E. (2018). Fostering prosocial behavior and empathy in</p>   |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>young children. <i>Current Opinion in Psychology</i>, 20, 40-44. <a href="https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.08.004">https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.08.004</a></p> <p>Resumen<br/>El autoconocimiento no se desarrolla todo de una vez. Se va dando con el tiempo cuando, por ejemplo, los niños/as comienzan a poder reconocer y nombrar sus emociones, fortalezas y desafíos, así como los que les gusta y lo que no les gusta. Si su hijo/a se esfuerza por entender los sentimientos de otras personas y los usos sociales, aprender a empatizar con los derechos de otros implica entender que otros valoran sus derechos y tratar los derechos de los demás con respeto. Mantenga discusiones frecuentes sobre los sentimientos de su hijo/a respecto de sus propios derechos para luego trasladar esta comprensión a otros, de modo que su hijo/a advierta que otras personas también suelen sentir de manera similar a como se siente él mismo/ella misma. Lo más probable es que la compasión y algunos tipos de conductas prosociales se encuentren intrínsecamente motivadas, mientras que otros tipos de conductas prosociales pueden estar extrínsecamente motivadas.</p> <p>Glosario<br/>Empatía - capacidad de comprender y compartir los sentimientos de otro.</p> <p>Explicación de modificaciones<br/>Referencias añadidas</p>   |
| <p><b>3.40 Actualizado 2017</b> El proveedor ayuda a los niños a resolver conflictos entre ellos al expresar verbalmente sus sentimientos y buscar sus propias soluciones.</p> | <p>3.40 El/la proveedor/a de cuidado infantil acompaña a los niños/as en la resolución de conflictos y desacuerdos, por ejemplo asistiéndolos/as en la comunicación de sus sentimientos y a encontrar soluciones.</p> <p>Referencias<br/>Housman, D.K. (2017). The importance of emotional competence and self-regulation from birth: A case for the evidence-based emotional cognitive social early learning approach. <i>International Journal of Child Care and Education Policy</i>, 11, 13. <a href="https://doi.org/10.1186/s40723-017-0038-6">https://doi.org/10.1186/s40723-017-0038-6</a></p> <p>Muñoz, R. F., &amp; Weissman, M. M. (2020). "Fostering Healthy Mental, Emotional, and Behavioral Development in Children and Youth" National Academies Report Calling for a Decade of Children and Youth. <i>American Journal of Psychiatry</i>, 177(9), 808-810. <a href="https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2020.19111133">https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2020.19111133</a></p> <p>Resumen<br/>En la resolución de conflictos y desacuerdos, los/as proveedores/as de cuidado infantil deberían tener en cuenta la adopción de una acción preventiva, como el aumento de la atención e intervención cuando el/la proveedor/a de cuidado infantil advierte síntomas iniciales de agresión potencial. Los/las proveedores/as de cuidado infantil pueden reconocer y prestar atención a jóvenes que se encuentran en situación de alto riesgo y situaciones de alto riesgo. Los/las proveedores/as de cuidado infantil deberían tener en cuenta la salud evolutiva del niño/de la niña y la familia con el objetivo explícito de intervenir. Al observar las capacidades esenciales en los niños/as desde el</p> |



|  |   |
|--|---|
|  | <p>nacimiento, examine el rol de la regulación conjunta con un/una docente y/o profesional responsable del cuidado, detalle cómo el aprendizaje temprano cognitivo y socioemocional favorece el desarrollo de competencias a través de la comunicación emocional, orientación, herramientas y técnicas, y más llamativamente la conversación informal en el contexto de la experiencia emocional.</p> <p>Glosario<br/> Autorregulación - capacidad de manejo de las emociones y la conducta según las exigencias de cada situación. ... Conjunto de destrezas que permite que los niños/as, a medida que maduran, orienten su conducta a un objetivo, a pesar de la imprevisibilidad del mundo y nuestros propios sentimientos.</p> <p>Explicación de modificaciones<br/> Referencias añadidas. Se incorporó “por ejemplo”. Existe gran cantidad de prácticas adecuadas al desarrollo para resolver conflictos.</p>   |
| <p>3.41 <b>Actualizado 2017</b> El proveedor ayuda a los niños a respetar las pertenencias y actividades de otros.</p> | <p>3.41 El/la proveedor/a de cuidado infantil ayuda a que los niños/as aprendan a respetar el espacio personal, las pertenencias y las actividades de otros.</p> <p>Referencias<br/> Brain Balance. (2021). Five ways to teach kids how to respect personal space. Brain Balance, <a href="https://www.brainbalancecenters.com/">https://www.brainbalancecenters.com/</a></p> <p>L'Etang, J. A (1992). Kantian approach to codes of ethics. Journal of Business Ethics 11, 737-744. <a href="https://doi.org/10.1007/BF00872305">https://doi.org/10.1007/BF00872305</a></p> <p>Myers, R. (2011). Teach children to respect by treating them with respect. Child Development Institute. <a href="https://childdevelopmentinfo.com/">https://childdevelopmentinfo.com/</a></p> <p>Resumen<br/> La manera más efectiva de enseñar a los niños/as esta lección es servir de ejemplo de la conducta que pretende fomentar. Pida a los niños/as ayuda con las tareas diarias y acepte su ayuda cuando la ofrezcan. Elogie con frecuencia el buen comportamiento de su hijo/a y ayúdelo/a a advertir cuán bien se siente interiormente realizar una buena acción o ser generoso con otra persona. La teoría ética de Kant alegó que deberíamos regirnos por reglas de conducta que podamos aplicar a nivel universal a todas las personas, y nunca deben tratarse las personas como un mero medio para un fin, sino como un fin en sí mismo. Los niños/as deben aprender que las personas necesitan su espacio personal y los/as docentes pueden ayudar. Los/as docentes tienen la responsabilidad de explorar y practicar formas de ayudar a los niños/as a desarrollar una mejor comprensión del espacio personal y los límites físicos de las personas. Estas habilidades ayudarían a los niños/as a mejorar sus destrezas sociales e incrementar su capacidad de entablar relaciones buenas y sanas.</p> <p>Glosario<br/> Ética - principios morales que rigen la conducta de una persona o la realización de una actividad.</p> |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>Explicación de modificaciones<br/>Referencias añadidas</p>   |
| <p>3.42 Algunas actividades involucran a todos los niños al trabajar juntos con una meta común. El proveedor anima a los niños a que elaboren proyectos y juegos juntos.</p> | <p>3.42 Algunas actividades implican que todos/as los niños/as trabajen juntos/as para el logro de un objetivo común, por ejemplo, el/la proveedor/a de cuidado infantil incentiva que los niños/as trabajen en proyectos y jueguen juntos/as.</p> <p>Referencias<br/>Larraz, N., Vazquez, S. and Liesa, M. (2017). Transversal skills development through cooperative learning. Training teachers for the future, On the Horizon, 25(2), 85-95. <a href="https://doi.org/10.1108/OTH-02-2016-0004">https://doi.org/10.1108/OTH-02-2016-0004</a></p> <p>Velman, M.A., Doollard, S., Bosker, R.J. &amp; Snijders, T.A.B. (2020). Young children working together. Cooperative learning effects on group work of children in Grade 1 of primary education, Learning and Instruction, 67. <a href="https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101308">https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101308</a></p> <p>Resumen<br/>La construcción de un equipo y el trabajo conjunto garantiza el compromiso, el apoyo, la confianza y la responsabilidad mutuas. El aprendizaje cooperativo en el comportamiento de los grupos de trabajo de los niños/as puede trasladarse a entornos fuera del aula. Los niños/as pequeños/as pueden participar en actividades de trabajo en grupo y su trabajo grupal puede mejorarse mediante el aprendizaje cooperativo. El aprendizaje cooperativo puede mejorar el comportamiento del trabajo grupal, los valores socioemocionales, la participación y el diálogo durante el trabajo grupal. Los niños/as desarrollan y mejoran destrezas transmisibles, como la negociación, el liderazgo, el trabajo en equipo, la reflexión, etc. los grupos de intervención mostraron un comportamiento de trabajo grupal más positivo y menos negativo.</p> <p>Glosario<br/>El aprendizaje cooperativo - estrategia de los equipos pequeños, cada uno con diferentes niveles de capacidades de los niños/as, emplea una variedad de actividades de aprendizaje para mejorar su comprensión de un asunto.</p> <p>Explicación de modificaciones<br/>Referencias añadidas. Se incorporó “por ejemplo”. Existen otras maneras de demostrar a los niños/as el trabajo en conjunto</p> |
| <p>3.43 Los niños están aprendiendo a compartir, tomar turnos y trabajar juntos.</p>   | <p>3.43 Los niños/as están aprendiendo a compartir, tomar turnos y trabajar en equipo.</p> <p>Referencias<br/>Cowell, J. M., Samek, A., List, J., &amp; Decety, J. (2015). The curious relation between theory of mind and sharing in preschool age children. PLoS One, 10(2). <a href="https://doi.org/10.1371/journal.pone.0117947">https://doi.org/10.1371/journal.pone.0117947</a></p> <p>MacLaughlin, S.S. (2021). Helping young children with sharing. Zero to Three. <a href="https://www.zerotothree.org/resources/1964-helping-young-children-with-">https://www.zerotothree.org/resources/1964-helping-young-children-with-</a></p>   |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>sharing</p> <p>Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., &amp; Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. (2018). The power of play: A pediatric role in enhancing development in young children. <i>Pediatrics</i>, 142(3). <a href="https://pediatrics.aappublications.org">https://pediatrics.aappublications.org</a></p> <p>Resumen<br/>Es históricamente sabido que los niños/as pequeños/as se comportan de manera egoísta y gradualmente parecen volverse más generosos/as para la mitad de su infancia. Durante la infancia y la educación preescolar, los niños/as aprenden las habilidades que necesitarán para desarrollar su teoría de la mente más adelante, como prestar atención a las personas y copiarlas. El hecho de turnarse constituye una parte importante del desarrollo de la comunicación para los niños/as pequeños/as. Cuando los niños/as aprenden a turnarse, aprenden el ritmo básico de la comunicación y el intercambio entre personas. También aprenden a turnarse y a comunicarse mediante interacciones de entrega y devolución. La construcción de equipos es una parte muy importante del desarrollo personal y grupal en los niños/as. Durante las actividades de construcción de equipos, los niños/as tienen la posibilidad de comunicarse ente sí y trabajar para el logro de un objetivo común. Al practicar so rol de integrantes o líderes de un equipo, los niños/as desarrollan confianza en sus propias habilidades. Aprender a trabajar con otras personas y a comunicarse constituyen subproductos importantes derivados de la construcción de equipos. La alegría mutua y la comunicación compartida y coordinada que familias y niños/as experimentan durante el juego regulan la respuesta del cuerpo al estrés.</p> <p>Glosario<br/>Teoría de la mente - capacidad de atribuir estados mentales a nosotros/as mismos/as y a otros, como uno de los elementos fundacionales para la interacción social. La Teoría de la Mente brinda la capacidad de predecir e interpretar la conducta de otros.</p> <p>Función ejecutiva - conjunto de destrezas mentales que incluyen la memoria de trabajo, el pensamiento flexible y el autocontrol.</p> <p>Explicación de modificaciones<br/>Referencias añadidas</p> |
| <p>3.44 De vez en cuando los niños ayudan a preparar comidas, poner la mesa, o a limpiar después de las comidas.</p> | <p>3.44 En ocasiones, los niños/as colaboran de manera segura con la preparación de la comida, a poner la mesa o limpiar y ordenar luego de las comidas.</p> <p>Referencias<br/>Ainsworth, M. D. S. (1991). Attachments and other affectional bonds across the life cycle. Inc. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde, &amp; P. Marris (eds.), <i>Attachment Across the Life Cycle</i>, 33-51. Taylor &amp; Francis Group. <a href="https://ebookcentral.proquest.com">https://ebookcentral.proquest.com</a></p>   |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>Beier, J. S., Gross, J. T., Brett, B. E., Stern, J. A., Martin, D. R., &amp; Cassidy, J. (2019). Helping, sharing, and comforting in young children: Links to individual differences in attachment. <i>Child Development</i>, 90(2), 273-289.<br/> <a href="https://doi.org/10.1111/cdev.1310">https://doi.org/10.1111/cdev.1310</a></p> <p><b>Resumen</b><br/> La teoría del apego ha planteado, desde hace mucho tiempo, que existe una relación entre las primeras experiencias de cuidado y la conducta prosocial de los niños/as. Los investigadores hallaron que también existen asociaciones entre el apego infantil y las observaciones independientes para ayudar, compartir y confortar. Existen diferentes asociaciones entre el apego y las disposiciones prosociales generales de los niños/as y sus habilidades específicas para enfrentar los desafíos únicos de colaborar y, secundariamente, confortar.</p> <p><b>Glosario</b><br/> Apego - explica la forma en la que un/a niño/a interactúa con los/as adultos/as que lo/la cuidan. Los niños/as cuyos/as cuidadores/as responden con sensibilidad a las necesidades de los niños/as en momentos de estrés y temor durante la infancia y la educación preescolar desarrollan apegos seguros a sus cuidadores/as primarios/as.</p> <p><b>Explicación de modificaciones</b><br/> <b>Referencias añadidas</b></p>              |
| <p><b>3.45 Actualizado 2017</b> Si hay niños de 3 años y mayores, el proveedor ayuda a los niños a conocer personas en el vecindario y en la comunidad como el cartero, los profesionales de la salud, bombero, u oficial de policía a través de imágenes, libros, videos, o juegos.</p> | <p>3.45 El/la proveedor/a de cuidado infantil ayuda a que los niños/as conozcan a los colaboradores del vecindario, como el cartero, los profesionales de la salud, los bomberos u oficiales de policía, por ejemplo, conociéndolos personalmente o mediante fotos, libros, videos o experiencias de juego.</p> <p><b>Referencias</b><br/> Maple, T. L. (2005). Beyond community helpers: The project approach in the early childhood social studies curriculum. <i>Childhood Education</i>, 81(3), 133-138.<br/> <a href="http://link.gale.com/apps/doc/A134311924/EAIM?u=minn4020&amp;sid=ebsco&amp;xid=a5ace15">link.gale.com/apps/doc/A134311924/EAIM?u=minn4020&amp;sid=ebsco&amp;xid=a5ace15</a></p> <p>Sarason, S. B. (1974). <i>The Psychological Sense of Community: Prospects for a community psychology</i>. Jossey-Bass.</p> <p><b>Resumen</b><br/> Capturar el sentimiento que las personas experimentan cuando perciben que tienen una conexión interdependiente con una comunidad más amplia que excede su individualidad. Cuando los niños/as estudian los colaboradores del vecindario, pueden sentirse parte de la comunidad, que constituye una estructura más estable y dependiente.</p> <p><b>Glosario</b><br/> Teoría de la comunidad - los miembros de la comunidad son expertos en sus vidas y comunidades, y valoran la sabiduría y el conocimiento de la comunidad.</p> |

|   |   |
|---|---|
|   | <p>Explicación de modificaciones<br/>Referencias añadidas. Se revisó como ejemplo “conociéndolos personalmente o mediante fotos, etc.” Estas no son las únicas formas de enseñarles a los niños/as sobre colaboradores del vecindario.</p>  |
| <p>3.46 El proveedor ayuda a los niños a comprender y respetar a personas diferentes a ellos. El proveedor responde de manera informativa y objetiva a la curiosidad de los niños en relación a las similitudes y diferencias entre la gente.</p> | <p>3.46 El/la proveedor/a de cuidado infantil ayuda a que los niños/as entiendan y respeten a las personas que son diferentes a ellos/as mismos/as.</p> <p>3.46a El/la proveedor/a de cuidado infantil responde fácticamente a la curiosidad de los niños/as sobre similitudes y diferencias entre las personas.</p> <p>Referencias<br/>Grieshaber, S., &amp; McArdle, F. (2010). The trouble with play [ebook version]. Open University Press.</p> <p>Head Start. (2021). Talking to Children About Differences and Similarities. U.S. Department of Health and Human Services. <a href="https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov">https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov</a></p> <p>MacNevin, M. &amp; Berman, R. (2017). The Black baby doll doesn't fit the disconnect between early childhood diversity policy, early childhood educator practice, and Children's play, <i>Early Child Development and Care</i>, 187(5-6), 827-839. <a href="https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1223065">https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1223065</a></p> <p>Sokol, J. T. (2009). Identity development throughout the lifetime: An examination of Eriksonian theory. <i>Graduate journal of counseling psychology</i>, 1(2), 14. <a href="http://epublications.marquette.edu/gjcp/vol1/iss2/14">http://epublications.marquette.edu/gjcp/vol1/iss2/14</a></p> <p>Resumen<br/>Existe una hipótesis de que el juego en los niños/as está naturalmente libre de sesgos y estereotipos y que siempre es beneficioso para todos/as los/as niños/as. Requerir materiales de juego diversos no constituye respuesta suficiente a la cuestión de las diferencias. Los niños/as naturalmente exploran y advierten diferencias y similitudes a su alrededor. Cuando los/as proveedores/as de cuidado infantil se refieren a las similitudes y diferencias en las personas, fáctica y respetuosamente, es una manera efectiva de reducir los juicios de valor que promueven los sesgos y el racismo.</p> <p>Glosario<br/>Desarrollo psicosocial - Erikson alegó que la personalidad se desarrolla en un orden predeterminado a través de etapas desde la infancia hasta la adultez. Las personas experimentan cambios psicosociales decisivos en el desarrollo de su personalidad, que pueden tener un resultado positivo o negativo.</p> <p>Explicación de modificaciones<br/>Referencias añadidas. Se desglosó la descripción del indicador en más de uno para la evaluación del indicador individual.</p> |
| <p>3.47 <b>Actualizado 2017</b> El proveedor se asegura que</p>   | <p>3.47 El/la proveedor/a de cuidado infantil garantiza que los niños/as y sus familias reciban un trato justo.</p>   |

|  |   |
|--|---|
| <p>ningún niño o su familia sean excluidos de actividades o que sean clasificados por su origen racial, su identidad sexual, su grupo étnico, sus incapacidades, o cualquier otra característica personal. Las niñas y los niños tienen las mismas oportunidades de participar en todas las actividades y en el uso de materiales.</p> | <p>3.47a Los niños/as y sus familias de todos los géneros e identidades gozan de igualdad de oportunidades para formar parte de todas las actividades y utilizar todos los materiales.</p> <p>Referencias</p> <p>Cole, K. &amp; Verwayne, D. (2018). Becoming upended: Teaching and learning about race and racism with young children and their families. <i>Young Children</i>, 73(2). <a href="https://www.naeyc.org/">https://www.naeyc.org/</a></p> <p>Hoque, M. E. (2016). Three domains of learning: Cognitive, affective and psychomotor. <i>The Journal of EFL Education and Research</i>, 2(2), 45-52. <a href="http://www.edrc-jeffler.org/">http://www.edrc-jeffler.org/</a></p> <p>Immordino-Yang, M.H., Darling-Hammond, L. &amp; Krone, C. (2018). The brain basis for integrated social, emotional, and academic development: How emotions and social relationships drive learning. The Aspen Institute National Commission on Social, Emotional, and Academic Development. <a href="https://assets.aspeninstitute.org">https://assets.aspeninstitute.org</a></p> <p>NAEYC. (2019). Advancing equity in early childhood education. <a href="https://www.naeyc.org">https://www.naeyc.org</a></p> <p>Samuelsson, I.P. &amp; Park, E. (2017). How to Educate Children for Sustainable Learning and for a Sustainable World. <i>International Journal of Early Childhood</i>, 49, 273-285. <a href="https://doi.org/10.1007/s13158-017-0197-1">https://doi.org/10.1007/s13158-017-0197-1</a></p> <p>Resumen</p> <p>Según explica la Taxonomía de Dominios del Aprendizaje de Bloom y Krathwohl, los dominios del aprendizaje se clasifican como dominios del conocimiento o cognitivo, de las destrezas o habilidades y actitudes. El aprendizaje no es un evento. Es un proceso. Es el cambio y el crecimiento continuo de la arquitectura del cerebro que deriva de las diferentes formas en las que adquirimos la información, la procesamos, la conectamos, la clasificamos y la utilizamos (y, en algunos casos, nos deshacemos de ella). Se incentiva a los investigadores y practicantes especializados dedicados a la primera infancia a que reconozcan que todos/as los niños/as pueden acceder a la educación para la sustentabilidad mediante programas y pedagogías que puedan respaldar valores, políticas y aprendizajes sustentables que incluyan la igualdad y la inclusión. Los valores relacionados con la sustentabilidad promueven un determinado tipo de pedagogía en la que debería permitirse que el/la niño/a tome iniciativas, piense y reflexione. Es necesario tomar conciencia de que el aprendizaje durante toda la vida es aplicable a la educación preescolar, así como es necesario que el personal educativo tenga conocimiento de qué es relevante para que los niños/as pequeños/as aprendan sobre sustentabilidad.</p> <p>Glosario</p> |
|--|---|

|  |  |
|--|--|
|  | <p>Sustentabilidad - educación que incentiva cambios en el conocimiento, las destrezas, los valores, y las actitudes para disponer una manera que exhiba el conocimiento de cómo todas las cosas están conectadas y realizar elecciones bien analizadas y construir una sociedad justa para todos.</p> <p>Igualdad - consiste en garantizar que todas las personas tengan igualdad de oportunidades para aprovechar al máximo sus vidas y sus talentos.</p> <p>Inclusión - práctica o política de brindar el mismo acceso a las oportunidades y los recursos para las personas que, de otro modo, quedarían excluidas o marginalizadas, como quienes tienen discapacidades físicas o mentales y los miembros de grupos minoritarios.</p> <p>Explicación de modificaciones<br/>Referencias añadidas. Se sustituyó “niñas y niños” para ampliar la descripción de la niñez. Se desglosó la descripción del indicador en más de uno para la evaluación del indicador individual.</p>  |
| <p>3.48 El proveedor ayuda a los niños a notar situaciones tendenciosas y a aprender maneras eficaces de respaldarse al hacer frente a las burlas, a la intimidación y a otras formas de discriminación.</p> | <p>3.48 El/la proveedor/a de cuidado infantil ayuda a que los niños/as adviertan incidentes causados por sesgos.</p> <p>3.48a El/la proveedor/a de cuidado infantil ayuda a que los niños/as aprendan maneras efectivas de defenderse ente sí y a sí mismos/as en casos de burla, bullying u otras formas de discriminación.</p> <p>Referencias<br/>Dostal, J. (2015). Theory of problem solving. <i>Procedia - Social and Behavioral Sciences</i>, 174, 2798-2805. <a href="https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.970">https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.970</a></p> <p>Gienapp, R. (2021). Five anti-bias education strategies for early childhood classrooms. PBS SoCal. <a href="https://www.pbssocal.org/education/teachers/five-anti-bias-education-strategies-early-childhood-classrooms">https://www.pbssocal.org/education/teachers/five-anti-bias-education-strategies-early-childhood-classrooms</a></p> <p>Rymanowicz, K. (2018). Teaching children to be their own self-advocate. Michigan State University Extension. <a href="https://www.canr.msu.edu/news/teaching-children-to-be-their-own-self-advocate">https://www.canr.msu.edu/news/teaching-children-to-be-their-own-self-advocate</a></p> <p>Wanless, S. B. &amp; Crawford, P. A. (2016). Reading your way to a culturally responsive classroom, <i>Young Child</i> 71(2). <a href="https://www.naeyc.org/">https://www.naeyc.org/</a></p> <p>Resumen<br/>La teoría de resolución de conflictos es la acción de dedicarse a un problema, su definición y circunstancias y situaciones problemáticas que acompañan al conflicto y que surgen durante la resolución de ese conflicto. Se puede enseñar a los niños/as a percibir conflictos, la percepción del conflicto, la intencionalidad de resolverlo y la conciencia de la existencia del conflicto o las estrategias de resolución de conflictos. La educación imparcial desafía a los/as docentes a examinar sus creencias y actitudes para detectar si existe algún</p> |

|   |  |
|---|--|
|   | <p>prejuicio o sesgo; ayuda a los/as docentes a entender y aceptar las diferencias en los niños/as de culturas diferentes a la propia; brinda oportunidades de trabajar con las familias pertenecientes a grupos étnicos y religiosos diversos y aprender algo sobre sus costumbres y prácticas</p> <p>Glosario<br/>Autodefensa - acción de representarse a uno/a mismo/a o de representar las visiones o los intereses que uno/a tiene.</p> <p>Movimiento antiprejuicio - desafía a los/as docentes a examinar sus creencias y actitudes para detectar si existe algún prejuicio o sesgo; ayuda a los/as docentes a entender y aceptar las diferencias en los niños/as de culturas diferentes a la propia; brinda oportunidades de trabajar con los padres pertenecientes a grupos étnicos y religiosos diversos y aprender algo sobre sus costumbres y prácticas</p> <p>Glosario<br/>Referencias añadidas. Se desglosó la descripción del indicador en más de uno para la evaluación del indicador individual.</p>   |
| <p>3.49 El proveedor presenta actividades de varias culturas basándose en experiencias auténticas de individuos y no en un “currículo turístico” de fiestas exóticas y decoraciones estereotípicas.</p> | <p>3.49 El/la proveedor/a de cuidado infantil introduce actividades culturales basadas en las experiencias auténticas de cada niño/a y su familia.</p> <p>Referencias<br/>Fraser, S., &amp; Wien, C. A. (2001). Authentic childhood: Experiencing Reggio Emilia in the classroom. <i>The Canadian Journal of Infancy and Early Childhood</i>, 8(4), 75.</p> <p>Lave, J. (1991). Situating Learning in Communities of Practice. In <i>Perspectives on Socially Shared Cognition</i>, L. B. Resnick, J. M. Levine, and S. D. Teasley (Eds.), 63-82. American Psychological Association.</p> <p>Prykanowski, D.A., Martinez, J.R., Reichow, B., Conroy, M.A., Huang, K. (2018). Measurement of young Children’s engagement and problem behavior in early childhood settings. <i>Behavioral Disorders</i>, 44(1), 53-62.<br/><a href="https://doi.org/10.1177/0198742918779793">https://doi.org/10.1177/0198742918779793</a></p> <p>Resumen<br/>El involucramiento y la conducta ante el conflicto de los niños/as más pequeños/as difiere dependiendo del tipo de actividad que se realice en la clase. La teoría del aprendizaje situado sostiene que, en el aprendizaje integrado en contextos de práctica auténticos, los niños/as participan en tareas cada vez más complejas dentro de las comunidades sociales y llegan a un nuevo nivel de conocimiento y comprensión basado en su experiencia como practicantes. Los investigadores hallaron que cuando los/as docentes cambiaron de un cronograma temporal y ofrecieron una experiencia semanal de jornada completa manejada por los/as estudiantes, y con conciencia de los principios de la metodología Reggio Emilia aplicable a la educación preescolar, los/as docentes abrieron el entorno de la clase a posibilidades más ricas y</p> |



|   |  |
|---|--|
|   | <p>profundas para los/as estudiantes e instructores/as, familias y personal.</p> <p>Glosario<br/>Auténtico - de origen no cuestionado; genuino; ser fiel a la propia personalidad, a los valores y el espíritu que caracterizan a una persona</p> <p>Aprendizaje situado - creencia de que lo que las personas aprenden, ven y hacen se sitúa en su rol de integrantes de una comunidad</p> <p>Explicación de modificaciones<br/>Referencias añadidas. Incorporación del/a niño/a y su familia. Se eliminó "más que el "currículum de un turista" de vacaciones exóticas y decoraciones estereotipadas".</p>   |
| <p>3.50 El proveedor apoya a los niños en su continuo desarrollo de conciencia y aceptación propia.</p> | <p>3.50 El/la proveedor/a de cuidado infantil apoya a los niños/as en la generación de su autoconciencia y autoaceptación.</p> <p>Referencias<br/>Bell, H., Limberg, D., Jacobson, L., &amp; Super, J. T. (2014). Enhancing self-awareness through creative experiential-learning play-based activities. <i>Journal of Creativity in Mental Health</i>, 9(3), 399-414.<br/><a href="https://doi.org/10.1080/15401383.2014.897926">https://doi.org/10.1080/15401383.2014.897926</a></p> <p>Carson, S.H. &amp; Langer, E.J. (2006). Mindfulness and self-acceptance. <i>Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy</i>, 24, 29-43.<br/><a href="https://doi.org/10.1007/s10942-006-0022-5">https://doi.org/10.1007/s10942-006-0022-5</a></p> <p>Gavita O.A., DiGiuseppe R., &amp; David D. (2013) Self-acceptance and the parenting of children. In Bernard M. (eds) <i>The strength of self-acceptance</i>. Springer. <a href="https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6806-6_11">https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6806-6_11</a></p> <p>Resumen<br/>El desarrollo socioemocional prospera cuando las personas jóvenes y los/as adultos/as adquieren y aplican el conocimiento, las destrezas y las actitudes que permiten desarrollar identidades saludables, manejar las emociones y cumplir las metas colectivas y personales, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones positivas, y tomar decisiones responsables y con cuidado. La educación basada en consultas y la autorreflexión permite que estudiantes y docentes reconozcan sus propias emociones y sean mejores en la regulación de sus emociones y la regulación conjunta de las emociones de los niños/as. Los niños/as aprenden aspectos de la contemplación (<i>mindfulness</i>) al trabajar la autoaceptación, la autenticidad, los beneficios de cometer errores y la aceptación de uno/a mismo/a como elección consciente. Las evaluaciones, comparación social y adhesión a categorías rígidas resultan contrarias a la autoaceptación.</p> <p>Glosario<br/>Autorregulación - capacidad de manejo de las emociones y la conducta según las exigencias de cada situación. ... Conjunto de destrezas que permite que los</p> |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>niños/as, a medida que maduran, orienten su conducta a un objetivo, a pesar de la imprevisibilidad del mundo y nuestros propios sentimientos.</p> <p>Autoaceptación - acción o condición de entender y reconocer las capacidades y limitaciones propias</p> <p>Autoconocimiento - conocimiento consciente de los deseos, las motivaciones, los sentimientos y el carácter propios.</p> <p>Explicación de modificaciones</p> <p>Referencias añadidas</p>  |
| <p>3.51 <b>Actualizado 2017</b> El proveedor reconoce aspectos específicos de los esfuerzos y logros de cada niño.</p> | <p>3.51 El/la proveedor/a de cuidado infantil realiza un reconocimiento verbal y reconoce los logros y esfuerzos de cada niño/a mediante el uso de lenguaje específico, en lugar de utilizar lenguaje general. Por ejemplo, en el caso de que el/la proveedor/a de cuidado infantil no pudiera realizar un reconocimiento verbal a un/a niño/a en el momento, puede utilizarse un gesto físico, pero el reconocimiento verbal debe realizarse de todos modos lo antes posible.</p> <p>Referencias</p> <p>Brummelman, E., Crocker, J., &amp; Bushman, B. J. (2016). The praise paradox: When and why praise backfires in children with low self-esteem. <i>Child Development Perspectives</i>, 10(2), 111-115. <a href="https://doi.org/10.1111/cdep.12171">https://doi.org/10.1111/cdep.12171</a></p> <p>Xing, S., Gao, X., Jiang, Y., Archer, M., &amp; Liu, X. (2018). Effects of Ability and Effort Praise on Children's Failure Attribution, Self-Handicapping, and Performance. <i>Frontiers in psychology</i>, 9, 1883. <a href="https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01883">https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01883</a></p> <p>Resumen</p> <p>Los resultados revelaron que los niños/as elogiados/as por su capacidad que luego hubieran fallado se perjudicaron y utilizaron estrategias atribucionales defensivas. Estos resultados indican que los padres y los/as docentes no deberían elogiarlos/as indiscriminadamente. Los/as adultos/as suelen propinar a los niños/as con baja autoestima elogios personales excesivos. Esos elogios pueden reducir la motivación de los niños/as y los sentimientos de autovaloración ante la adversidad; en especial cuando los elogios continúan y la capacidad del niño/de la niña no mejora. El niño/la niña no internaliza el elogio que crea un espiral descendente autónomo.</p> <p>Glosario</p> <p>Atribucional - se relaciona con la forma en la que las personas comunes explican las causas de los eventos y las conductas.</p> <p>Explicación de modificaciones</p> <p>Referencias añadidas. Se incorporó “mediante el uso de lenguaje específico, en lugar de utilizar lenguaje general. Por ejemplo, en el caso de que el/la proveedor/a de cuidado infantil no pudiera realizar un reconocimiento verbal a</p> |

|   |  |
|---|--|
|   | un/a niño/a en el momento, puede utilizarse un gesto físico, pero el reconocimiento verbal debe realizarse de todos modos lo antes posible”  |
| <p>3.52 El proveedor acepta las necesidades emocionales de los niños, incluso el vaivén de sus demandas de dependencia e independencia.</p> | <p>3.52 El/la proveedor/a de cuidado infantil acepta las necesidades emocionales de los niños/as y equilibra sus demandas de independencia y dependencia.</p> <p>Referencias<br/> Heathers, G. (2012). Emotional dependence and independence in nursery school play. <i>The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development</i>, 87(1).<br/> <a href="https://doi.org/10.1080/00221325.1955.10532914">https://doi.org/10.1080/00221325.1955.10532914</a></p> <p>Wright, C. (2021). To save play, we must precisely define it: An explanatory rubric for play in early childhood. <i>Columbia University Libraries</i>.<br/> <a href="https://doi.org/10.7916/d8-f6zd-dt68">https://doi.org/10.7916/d8-f6zd-dt68</a></p> <p>Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., &amp; Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. (2018). The power of play: A pediatric role in enhancing development in young children. <i>Pediatrics</i>, 142(3). <a href="https://doi.org/10.1542/peds.2018-2058">https://doi.org/10.1542/peds.2018-2058</a></p> <p>Resumen<br/> A medida que los bebés pasan del estado de vulnerabilidad que requiere la expresión íntima y frecuente de afecto por parte de otras personas, los niños/as desarrollan habilidades y adquieren la capacidad de realizar tareas sin asistencia. Los niños/as pueden no ver necesaria la expresión de afecto, atención y aprobación por parte de otras personas a medida que crecen y adquieren seguridad en sus propias capacidades. Cuando faltan relaciones de crianza estables, seguras y de juego en la vida de un/a niño/a, el estrés tóxico puede afectar el desarrollo de la función ejecutiva y el aprendizaje de la conducta prosocial. Ante la existencia de alguna adversidad en la infancia, el juego se torna aun más importante. El juego estimula la función y estructura cerebral, y promueve la función ejecutiva, lo que nos permite perseguir objetivos e ignorar distracciones.</p> <p>Glosario<br/> Juego - Durante una experiencia de juego, el/la niño/a disfruta de utilizar el pensamiento crítico mientras interactúa con personas, materiales y/o el entorno para entender su mundo y aprender de ese mundo.</p> <p>Explicación de modificaciones<br/> Referencias añadidas. Se sustituyó el “ir y venir” por la frase “equilibra su”</p> |
| <p>3.53 <b>Actualizado 2017</b> El proveedor no critica ni se burla de los niños cuando cometen errores.</p>                                | <p>3.53 El/la proveedor/a de cuidado infantil practica y enseña la aceptación y demuestra la inclusión en el programa de cuidado infantil familiar.</p> <p>3.53a El/la proveedor/a de cuidado infantil no critica, no burla, no hace bullying y no permite las críticas, las burlas o el bullying en el entorno de cuidado infantil familiar.</p>  |

|   |  |
|---|--|
|   | <p>Referencias</p> <p>Bates, M. (2015). <i>Bullying and the brain</i>. <a href="https://www.brainfacts.org">https://www.brainfacts.org</a></p> <p>Moore, T. (2004). <i>Helping children live and learn in a diverse world</i>. <i>Early Childhood Today</i>, 19(3), 36-44.</p> <p>Qvortrup, A. &amp; Qvortrup, L. (2018) <i>Inclusion: Dimensions of inclusion in education</i>. <i>International Journal of Inclusive Education</i>, 22(7), 803-817. <a href="https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506">https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506</a></p> <p>Resumen</p> <p>El desarrollo de la amabilidad y la compasión por otras personas constituye parte crítica en el desarrollo de los niños/as pequeños/as. La capacidad de aceptar las diferencias en otras personas y sentir compasión por ellas es un componente esencial de las competencias sociales. La capacidad de relacionarse con personas diferentes y aceptarlas, en lugar de hacerles bullying, es una necesidad para vivir en la sociedad global actual. La neurociencia está comenzando a mostrar cuán devastadoras y persistentes pueden ser las cicatrices del bullying (que puede incluir burlas y críticas duras). El bullying también puede alterar las hormonas del estrés en los seres humanos, como puede ser el caso del cortisol. Niveles anormales de cortisol pueden debilitar el sistema inmune y pueden llegar a eliminar células nerviosas en el hipocampo, una zona del cerebro relacionada con la memoria. La inclusión ya no se encuentra limitada a los niños/as con necesidades especiales. Todos/as los niños/as se encuentran incluidos. Los hallazgos muestran que operacionalizar una definición de inclusión la torna concreta y medible, lo que permite que las personas vean si la investigación tiene validez.</p> <p>Glosario</p> <p>Bullying - pretender lastimar, intimidar o coaccionar a alguien que se considera vulnerable.</p> <p>Burla - pretende provocar o burlarse de alguien de manera lúdica.</p> <p>Crítica - expresión de desaprobación de alguien o algo sobre la base de la percepción de fallas o errores</p> <p>Explicación de modificaciones</p> <p>Referencias añadidas. Se incorporó la expresión “demuestra inclusión” y se eliminó la frase “En especial cuando los niños/as cometen errores” que nunca debería suceder.</p> |
| <p>3.54 A medida que los niños estén listos, el proveedor los ayuda a responsabilizarse por sí mismos y por sus</p> | <p>3.54 El/la proveedor/a de cuidado infantil ayuda a los niños/as a asumir la responsabilidad por sí mismos/as y sus pertenencias, a construir habilidades de autoayuda cuando estén listos/as.</p> <p>Referencias</p>  |

|   |  |
|---|--|
| <p>pertenencias, desarrollando así la autosuficiencia.</p>  | <p>Brandenburg, D. (2021). Consequentialism and the responsibility of children: A forward-looking distinction between the responsibility of children and adults. <i>The Monist</i>, 104(4), 471-483. <a href="https://doi.org/10.33258/birci.v3i1.753">https://doi.org/10.33258/birci.v3i1.753</a></p> <p>Matson J.L., Hong E. (2019) Self-Help Skills. In: Matson J.L. (eds) <i>Handbook of Intellectual Disabilities. Autism and Child Psychopathology Series</i>. Springer, Cham. <a href="https://doi.org/10.1007/978-3-030-20843-1_41">https://doi.org/10.1007/978-3-030-20843-1_41</a></p> <p>The Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning. (2020). Teaching your child to become independent with daily routines. Vanderbilt University. <a href="http://csefel.vanderbilt.edu/modules/module3b/handout2.pdf">http://csefel.vanderbilt.edu/modules/module3b/handout2.pdf</a></p> <p>Resumen<br/>Estimular una actitud de responsabilidad en los niños/as. Un tratamiento utiliza el concepto de modelo de aprendizaje. En el aprendizaje autorregulado, el/la niño/a toma decisiones y adquiere autocontrol, y las iniciativas autoiniciadas que incluyen la fijación de metas y esfuerzos para lograr objetivos, el manejo del tiempo y la determinación de entornos físicos y sociales. El método primario de tratamiento ha consistido en variaciones del análisis aplicado de la conducta (ABA, su sigla en inglés). El ABA hace referencia a los principios que se concentran en cómo se modifican las conductas o se ven afectadas por el entorno y cómo se produce el aprendizaje. El objetivo del ABA consiste en establecer y mejorar conductas socialmente relevantes. Las estrategias formativas utilizan menos estrategias inmediatas y es común el diseño de estrategias.</p> <p>Glosario<br/>Autorregulación - capacidad de manejo de las emociones y la conducta según las exigencias de cada situación. ... Conjunto de destrezas que permite que los niños/as, a medida que maduran, orienten su conducta a un objetivo, a pesar de la imprevisibilidad del mundo y nuestros propios sentimientos.</p> <p>Responsabilidad - la condición o el hecho de ser responsable o culpable de algo.</p> <p>Análisis aplicado de la conducta - abordaje científico para comprender la conducta.</p> <p>Explicación de modificaciones<br/>Referencias añadidas</p> |
| <p>3.55 *Los niños se involucran en actividades de motor grueso por lo menos 30 minutos en cada medio día dentro o fuera. Estas actividades pueden ocurrir de una vez o</p> | <p>3.55 *Los niños/as participan de actividades de motricidad gruesa durante, al menos, 60 minutos cada media jornada. Estas actividades pueden ocurrir en un solo turno o pueden acumularse durante la media jornada.</p> <p>Referencias<br/>Erickson, K. I., Hillman, C. H., &amp; Kramer, A. F. (2015). Physical activity, brain, and cognition. <i>Current Opinion in Behavioral Sciences</i>, 4, 27-32. <a href="https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2015.01.005">https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2015.01.005</a></p>   |

|   |   |
|---|---|
| <p>pueden ser acumuladas durante cada medio día.</p>  | <p>Kemple, K. M., Oh, J., Kenney, E., &amp; Smith-Bonahue, T. (2016). The power of outdoor play and play in natural environments. <i>Childhood Education</i>, 92(6), 446-454. <a href="https://doi.org/10.1080/00094056.2016.1251793">https://doi.org/10.1080/00094056.2016.1251793</a></p> <p>Tandon, P. S., Saelens, B. E., &amp; Christakis, D. A. (2015). Active play opportunities at child care. <i>Pediatrics</i>, 135(6), e1425-e1431. <a href="http://doi.org/10.1542/peds.2014-2750">http://doi.org/10.1542/peds.2014-2750</a></p> <p><b>Resumen</b><br/> La participación de los niños/as en el juego no estructurado al aire libre orientado a los niños/as se redujo significativamente en la última generación. En entornos de cuidado infantil, los niños/as en edad preescolar cuentan con oportunidades significativamente menores a las recomendadas para realizar actividad física. La investigación recomienda que los niños/as necesitan mayor cantidad de oportunidades de pasar tiempo al aire libre, de participar de juegos activos iniciados por ellos/as mismos/as y guiados por el/la docente y flexibilidad en cuanto al tiempo de siesta para capitalizar la plasticidad cerebral. Al estar al aire libre y participar en el juego no estructurado, los niños/as descubren diferentes formas de jugar, cómo interactuar con sus pares, cómo resolver problemas, la socialización y el movimiento de los músculos grandes. Durante el juego no estructurado al aire libre, los niños/as tienen la libertad de tomar decisiones por su propia cuenta y resuelven mejor los problemas socialmente al aire libre que dentro del salón de clase.</p> <p><b>Glosario</b><br/> Plasticidad cerebral - capacidad del cerebro de modificar sus conexiones o de reconfigurarse. Sin esta capacidad, el cerebro no podría desarrollar desde la infancia hasta la adultez o recuperarse al sufrir algún daño</p> <p><b>Explicación de modificaciones</b><br/> Referencias añadidas. Se eliminó en el interior o al aire libre</p> |
| <p><b>3.56 Actualizado 2017</b><br/> *Los bebés que no gatean pasan períodos cortos (tres a cinco minutos) de tiempo supervisado en sus estómagos cada medio día cuando están despiertos. El tiempo puede aumentarse cuando el bebé muestre que la actividad se disfruta.</p> | <p>3.56 *Cuando los/as bebés que no gatean se encuentran despiertos y en estado de alerta, pasan cada vez más tiempo boca abajo con la supervisión del/a proveedor/a de cuidado infantil. Se comienza con cinco minutos y, gradualmente, se va incrementando el tiempo hasta que el/la bebé logre controlar su cabeza y cuello y pueda rolar independientemente.</p> <p><b>Referencias</b><br/> Graham, J. M. (2006). Tummy time is important. <i>Clinical Pediatrics</i>, 45(2), 119-121. <a href="https://doi.org/10.1177/000992280604500202">https://doi.org/10.1177/000992280604500202</a></p> <p>Harms, T., Cryer, D., Clifford, R. M., &amp; Yazejian, N. (2019). <i>Family Child Care Environment Rating Scale (4th ed.)</i>. Teachers College Press.</p> <p>Ita, M.I. &amp; Rizvi, M.B. (2021). Brachycephaly. In StatPearls [Internet], StatPearls Publishing. <a href="https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK567709/">https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK567709/</a></p> <p><b>Resumen</b></p>   |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>Los cráneos de los/as bebés cumplen la función doble de proteger el cerebro y permitir su crecimiento volumétrico y desarrollo. En los casos en los que no se ofrecen oportunidades a los bebés de pasar tiempo boca abajo y permanecen acostados/as en posición supina sobre una superficie dura, sus cabezas tienen a aplastarse progresivamente por el impacto de la gravedad y la presión mecánica occipital constante. Esta posición puede derivar en braquicefalia deformacional o posicional. Si bien la braquicefalia no afecta el desarrollo del cerebro del bebé, para incentivar el desarrollo de los músculos del cuello y el tronco y prevenir deformaciones craneanas, se asoció positivamente el tiempo boca abajo con el desarrollo total y la motricidad gruesa, la prevención de la braquicefalia y la capacidad de moverse en posición decúbito prono, supina, gatear y rolar.</p> <p>Glosario<br/>Braquicefalia - deformidad craneal común en bebés</p> <p>Tiempo boca abajo - expresión coloquial para hacer referencia al posicionamiento de los niños/as en posición decúbito prono mientras están despiertos/as bajo supervisión</p> <p>Decúbito prono - posición del cuerpo en la que la persona yace acostada con el pecho hacia abajo y la espalda hacia arriba.</p> <p>Explicación de modificaciones<br/>Referencias añadidas. Se reformuló el indicador para comenzar con 5 minutos y trabajar progresivamente para lograr la independencia.</p> |
| <p>3.57 *Los niños tienen oportunidades diarias de practicar actividades motrices menores, tales como recoger, pintar, cortar con tijeras, abotonar, atarse los cordones de los zapatos, utilizar materiales de arte o usar juguetes manipulables.</p> | <p>3.57 *Los niños/as cuentan con oportunidades diarias para realizar actividades de motricidad fina adecuadas al desarrollo madurativo durante el día, tales como la prensión, el trazado de garabatos, cortar con tijeras, cerrar botones, atarse los cordones, utilizando materiales artísticos o jugar con manualidades.</p> <p>Referencias<br/>Hudson, K. N., Ballou, H. M., &amp; Willoughby, M. T. (2021). Improving motor competence skills in early childhood has corollary benefits for executive function and numeracy skills. <i>Developmental science</i>, 24(4).<br/><a href="https://doi.org/10.1111/desc.13071">https://doi.org/10.1111/desc.13071</a></p> <p>Resumen<br/>Los niños/as en condición de tratamiento mostraron mejoras significativas en la función ejecutiva, motriz y las habilidades numéricas tempranas, en comparación con sus pares en condición de control de la lista de espera. Los efectos del tratamiento sobre las habilidades de la FE fueron más fuertes en cuanto al control inhibitorio. Las mejoras en las habilidades numéricas fueron más pronunciadas en los niños/as con menores niveles de capacidad iniciales. Las intervenciones basadas en las habilidades motrices constituyen un enfoque ecológicamente válido y adecuado al desarrollo para la promoción de destrezas lectoras en la educación preescolar que preparen al niño/a la niña para la escuela.</p>  |

|   |   |
|---|---|
|   | <p>Glosario</p> <p>Función ejecutiva - conjunto de destrezas mentales que incluyen la memoria de trabajo, el pensamiento flexible y el autocontrol. La reducción de la función ejecutiva puede, por ejemplo, dificultar la concentración, el seguimiento de indicaciones y la gestión de las emociones.</p> <p>Control inhibitorio - relacionado con la atención y la percepción. La inhibición suele tratarse de lidiar con el autocontrol desde el punto de vista conductual. Podría utilizarse para demorar un conflicto o una conducta para obtener un beneficio.</p> <p>Motricidad fina - involucra los músculos pequeños del cuerpo que permiten la realización de funciones tales como la escritura, la prensión de pequeños objetos y abrocharse la ropa</p> <p>Motricidad gruesa - habilidades (físicas) que requieren el movimiento de todo el cuerpo y que involucran músculos (estabilizadores del núcleo) del cuerpo para la realización de las funciones cotidianas, como pararse y caminar, correr y saltar, y sentarse derecho a la mesa.</p> <p>Explicación de modificaciones</p> <p>Referencias añadidas. Se incorporó “durante el día”</p>   |
| <p>3.58 Los niños, sobre todo los bebés y los niños pequeños, tienen valiosas experiencias sensoriales - viendo, escuchando, saboreando, oliendo y tocando.</p> | <p>3.58 *Los niños/as, en especial bebés y deambuladores/as, tienen actividades de motricidad gruesa adecuadas al desarrollo madurativo durante el día.</p> <p>Referencias</p> <p>Hooven, H. (2017). Outdoor learning in early childhood. Northwestern College. Orange City, IA. <a href="http://nwcommons.nwciowa.edu/education_masters/25/">http://nwcommons.nwciowa.edu/education_masters/25/</a></p> <p>Arzkar, F. (2020). Analyzing motor development and emergent literacy skills of preschool children. International Education Studies, 13(4), 94-99. <a href="https://doi.org/10.5539/ies.v13n4p94">https://doi.org/10.5539/ies.v13n4p94</a></p> <p>Resumen</p> <p>Los hallazgos de la investigación muestran que existió una correlación de nivel medio y positivo entre los registros de desarrollo motriz y la alfabetización emergente. Los niños/as también construyen habilidades de motricidad gruesa cuando saltan, brincan y saltican en el área de juego al aire libre.</p> <p>Glosario</p> <p>Alfabetización emergente - describe las experiencias de lectura y escritura de los niños/as pequeños/as antes de que aprendan a escribir y leer convencionalmente</p> <p>Explicación de modificaciones</p> <p>Referencias añadidas. Se eliminó “experiencias ricas”. Se incorporó “durante el día”. Se destacó el indicador</p> |



|   |  |
|---|--|
| <p>3.59 <b>Actualizado 2017</b> El proveedor ayuda a los niños a adquirir información y comprensión a través de la exploración de música, audio, libros, movimiento y otras personas.</p> | <p>3.59 El/la proveedor/a de cuidado infantil facilita las actividades y guía la comprensión de los niños/as y las experiencias de aprendizaje a través de una variedad de métodos, tales como las interacciones con otros, audiovisuales, exploración práctica, libros, música y movimiento.</p> <p>Referencias</p> <p>Bilbao, N., de la Serna, A. L., Tejada, E., &amp; Romero, A. (2021). Analysis of learning styles (Kolb) in students of the degrees in early childhood education and primary education within the faculty of education. <i>TEM Journal</i>, 10(2), 724-731. <a href="https://doi.org/10.18421/TEM102-29">https://doi.org/10.18421/TEM102-29</a></p> <p>Clements, A. D. (2002). Variety of teaching methodologies used by homeschoolers: Case studies of three homeschooling families. <i>Semantic Scholar</i>. <a href="https://www.semanticscholar.org">https://www.semanticscholar.org</a></p> <p>Resumen</p> <p>La teoría de los estilos de aprendizaje de Kolb para la enseñanza de material, adaptando específicamente esos métodos para ajustarse al estilo de aprendizaje y las aptitudes de cada niño/a se considera la mejor práctica en la educación pública. Un hallazgo que vale la pena destacar fue que las decisiones relacionadas con el programa se tomaron, en general, para adaptarse a las debilidades en el padre docente en la adaptación a las características de los niños/as, que insisten en la importancia de que los/as docentes conozcan sobre la existencia y las características de todos los estilos de aprendizaje y ofrezcan a los niños/as una amplia variedad de enfoques y perspectivas que puedan satisfacer las peculiaridades del aprendizaje de todos/as los niños/as. Por lo tanto, es necesario que un/a docente en particular no concentre su desempeño profesional diario en un único estilo. Kolb establece que el aprendizaje implica la adquisición de conceptos abstractos que pueden aplicarse con flexibilidad en una variedad de situaciones. Los estilos de aprendizaje de Kolb se presentan en cuatro etapas: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. Estas etapas se traducen en estilos de aprendizaje: visual, auditivo, táctil, kinestésico, secuencial simultáneo, reflexivo/lógico, verbal, interactivo, experiencia directa, experiencia indirecta rítmico/melódico.</p> <p>Glosario</p> <p>Experiencia concreta - aprender de la acción; vivir una experiencia</p> <p>Observación reflexiva - aprender de la revisión o la reflexión sobre una experiencia</p> <p>Conceptualización abstracta - aprender de las conclusiones; aprender de la experiencia</p> <p>Experimentación activa - aprender de probar lo que se aprendió</p> |
|---|--|

|   |  |
|---|--|
|   | <p>Explicación de modificaciones<br/>Referencias añadidas</p>  |
| <p><b>3.60 Actualizado 2017</b> El proveedor anima a los niños a desarrollar y representar su entendimiento a través de una variedad de actividades, tales como fingir el juego, los materiales de arte, y las canciones que implican la imitación. El proveedor interactúa activamente con los niños durante estas actividades para ayudar a desarrollar su comprensión.</p> | <p>3.60 El/la proveedor/a de cuidado infantil incentiva a los niños/as a desarrollar su comprensión de objetos, eventos y personas mediante la provisión de una variedad de actividades, como el juego dramático, los materiales artísticos y canciones que impliquen imitación.</p> <p>3.60a El/la proveedor/a de cuidado infantil interactúa activamente con los niños/as durante estas actividades para ayudar a desarrollar su comprensión.</p> <p>Referencias<br/>Loizou, E., Michaelides, A., &amp; Georgiou, A. (2019) Early childhood teacher involvement in Children’s socio-dramatic play: Creative drama as a scaffolding tool, <i>Early Child Development and Care</i>, 189(4), 600-612.<br/><a href="https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1336165">https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1336165</a></p> <p>Needles, D. J. (2017). Dramatic play in early childhood. In <i>Celebration of Play: An Integrated Approach to Play and Child Development</i> (P.F. Wilkinson, Ed.), Routledge.</p> <p>Scharer, J. H. (2017). Supporting young Children’s learning in a dramatic play environment. <i>Journal of Childhood Studies</i>, 62-69.<br/><a href="https://doi.org/10.18357/jcs.v42i3.17895">https://doi.org/10.18357/jcs.v42i3.17895</a></p> <p>Resumen<br/>Vygotsky enfatizó la naturaleza colaborativa del aprendizaje mediante la construcción de conocimiento a través de la negociación social. Los/las potenciales docentes que se dediquen a la educación preescolar suelen mostrar dificultades en la integración del juego para el aprendizaje. En sus experiencias, el juego suele ser algo a hacer dentro de su instrucción guiada. Tanto el aprendizaje como la enseñanza son posibles a través del juego. Los niños/as que no tienen posibilidad de desarrollar habilidades de juego estarán en inferioridad de condiciones para abordar el mundo a su alrededor. La participación indirecta del/a docente en el escenario de los niños/as contribuye a desarrollar roles y fomentar el uso de materiales. El drama creativo puede desarrollar una zona de juego de desarrollo proximal mediante la cual los/as docentes puedan disponer el desarrollo de roles y escenarios durante el juego sociodramático.</p> <p>Glosario<br/>Desarrollo proximal - destrezas que el/la aprendiz está próximo/a a dominar con la asistencia de alguien que tenga más conocimiento.</p> <p>Construcción social - las personas son participantes activas en la creación de su propio conocimiento</p> <p>Explicación de modificaciones<br/>Referencias añadidas. Se sustituyó juego de “imitación” por juego “dramático”</p> |

|  |  |
|--|--|
| <p>3.61 El proveedor introduce conceptos de tiempo a través de rutinas constantes y ayuda a los niños de 2 años y mayores a recordar experiencias pasadas y a planear eventos futuros.</p> | <p>3.61 El/la proveedor/a de cuidado infantil introduce los conceptos de tiempo por medio de rutinas consistentes.</p> <p>3.61a El/la proveedor/a de cuidado infantil ayuda a los niños/as a partir de 2 años a recordar experiencias pasadas y planificar eventos.</p> <p>Referencias<br/>McCormack, T., &amp; Hoerl, C. (2017). The development of temporal concepts: Learning to locate events in time, <i>Timing &amp; Time Perception</i>, 5(3-4), 297-327. <a href="https://doi.org/10.1163/22134468-00002094">https://doi.org/10.1163/22134468-00002094</a></p> <p>Beyazat, U. &amp; Ayhan, A. B. (2020). Concept development in early childhood. <i>Ilkogretim Online</i>, 19(2). <a href="https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.696694">https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.696694</a></p> <p>Resumen<br/>Hallazgos recientes indican que puede haber cambios significativos en la forma en que los niños/as piensan el tiempo en sus primeros años. Se pensaba que la comprensión del tiempo estaba relacionada con la dependencia de los eventos, pero puede ser independiente de los eventos. Los niños/as necesitan que comience el desarrollo para empezar a tener una comprensión adecuada de la distinción entre pasado, presente y futuro, y representar el tiempo como lineal y unidireccional. Los niños/as pueden no tener la capacidad de entender que si un evento tiene lugar en el futuro o en el pasado es algo que cambia porque el tiempo pasa y varía con la perspectiva temporal. En torno a los 4/5 años de edad, los niños/as comprenden cómo opera la causalidad en el tiempo y pueden entender las relaciones sistemáticas que obtienen entre diferentes locaciones en el tiempo. Esta comprensión sienta las bases para la adquisición del sistema calendario y el reloj convencional. Con la ayuda de los conceptos, los niños/as comienzan a evaluar las cualidades de los objetos y forman estructuras cognitivas que les permiten adaptarse al mundo que los rodea desde muy temprana edad.</p> <p>Glosario<br/>Conceptos - herramientas mentales que permiten la formación de estructuras cognitivas básicas en la memoria a largo plazo y la retención de información nueva de manera significativa.</p> <p>Explicación de modificaciones<br/>Referencias añadidas. Indicadores separados en más de uno.</p> |
| <p>3.62 El proveedor anima a los niños a pensar por sí mismos, a solucionar sus problemas solos y con la ayuda de otros, y a tener confianza en su capacidad de encontrar soluciones.</p>  | <p>3.62 El/la proveedor/a de cuidado infantil implementa estrategias para que los niños/as puedan pensar por sí mismos/as, resolver conflictos por su propia cuenta y con otros, y ganar confianza en su capacidad de encontrar soluciones.</p> <p>Referencias<br/>Fusaro, M., &amp; Smith, M. C. (2018). <i>Preschoolers' inquisitiveness and science-relevant problem solving</i>. <i>Early Childhood Research Quarterly</i>, 42, 119-127. <a href="https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.09.002">https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.09.002</a></p>   |

|   |   |
|---|---|
|   | <p>Rahman, M. (2019). <i>21st century skill 'problem solving': Defining the concept. Asian Journal of Interdisciplinary Research, 2(1), 64-74.</i><br/> <a href="https://doi.org/10.34256/ajir1917">https://doi.org/10.34256/ajir1917</a></p> <p><b>Resumen</b><br/> Los/las estudiantes necesitan adquirir las destrezas que se requieren para el siglo XXI, como la resolución de conflictos, creatividad, innovación, metacognición, comunicación, etc. para sobrevivir en el mundo actual. La habilidad de resolución de conflictos es uno de los procesos cognitivos fundamentales del ser humano. El marco de la resolución de conflictos consta de dos destrezas principales: el pensamiento crítico y la observación. Los niños/as en edad preescolar utilizan sus nascentes habilidades indagatorias, incluida la búsqueda de información mediante la formulación de preguntas, para explorar y resolver conflictos en el mundo físico que los/as rodea. La curiosidad se asoció con la fluidez y la precisión de la resolución de conflictos de los niños/as, aun luego de dar cuenta de las diferencias en el vocabulario receptivo, el género y la edad.</p> <p><b>Glosario</b><br/> Resolución de conflictos - proceso que implica la observación sistemática y el pensamiento crítico para encontrar una solución adecuada o una forma de lograr el objetivo deseado.</p> <p>Habilidad de observación - recabación de datos, compensación e interpretación del significado de la información mediante la utilización de todos los sentidos.</p> <p>Pensamiento crítico - capacidad de la persona de conceptualizar, razonar lógicamente, aplicar estrategias, pensar de manera analítica, tomar decisiones y sintetizar para resolver conflictos.</p> <p><b>Explicación de modificaciones</b><br/> Referencias añadidas. Se eliminó “incentivar” y se incorporó “implementar estrategias de modo que los niños/as puedan”</p> |
| <p>3.63 El proveedor anima a los niños a expresar sus pensamientos y sentimientos, y los escucha con interés y respeto.</p> | <p>3.63 El/la proveedor/a de cuidado infantil incentiva a los niños/as a que expresen sus pensamientos y sentimientos y a que escuchen con interés y respeto.</p> <p><b>Referencias</b><br/> Cole, P. M., &amp; Jacobs, A. E. (2018). From children's expressive control to emotion regulation: Looking back, looking ahead. <i>European Journal Developmental Psychology, 15(6), 658-677.</i><br/> doi:10.1080/17405629.2018.1438888</p> <p>Herndon, K. J., Bailey, C. S., Shewark, E. A., Denham, S. A., &amp; Bassett, H. H. (2013). Preschoolers' emotion expression and regulation: Relations with school adjustment. <i>The Journal of Genetic Psychology, 174(5-6), 642-663.</i><br/> <a href="https://doi.org/10.1080/00221325.2012.759525">https://doi.org/10.1080/00221325.2012.759525</a></p>  |

Kopp, C. B. (1989). Regulation of Distress and Negative Emotions: A Developmental View. *Developmental Psychology*, 25(3), 343-354.

Saarni, C. (2000). Emotional competence: a developmental perspective.

Thompson, R. A. (1990). Emotion and self-regulation. In Thompson, R. A. (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Socioemotional development*, 367-467. University of Nebraska Press.

#### Resumen

La regulación y expresión de emociones por parte de los niños/as se asocian con su adaptación escolar, con las asociaciones más fuertes que surgen de la expresión de emociones negativas de los niños/as y su desregulación emocional. Por ejemplo, el progreso de los/as deambuladores/as involucra el crecimiento de la autonomía y el deseo de hacer por uno/a mismo/a. Sin embargo, las acciones independientes suelen emparejarse con prohibiciones y restricciones aplicadas por el/la proveedor/a de cuidado infantil. Las frustraciones se relacionan con las regresiones por su asociación con berrinches y emociones fuera de control. Sin embargo, la mayoría de los niños/as finalmente aprende a controlar esas emociones con la ayuda de los/as proveedores/as de cuidado infantil familiar y de otras personas. La capacidad de un/a niño/a de entender los sentimientos de otros, de experimentar culpa o vergüenza, manipular las emociones de otras personas, anticipar las respuestas de miembros de su familia a muestras de enojo o fastidio y ejercer control emocional son aspectos del desarrollo socioemocional. El logro de las habilidades relacionadas con las competencias emocionales es crucial para la autoeficacia.

#### Glosario

Competencia emocional - capacidad funcional en la que un ser humano puede lograr sus objetivos luego de un encuentro que provoca emociones (Saarni, 2000).

Autorregulación - capacidad de manejo de las emociones y la conducta según las exigencias de cada situación. ... Conjunto de destrezas que permite que los niños/as, a medida que maduran, orienten su conducta a un objetivo, a pesar de la imprevisibilidad del mundo y nuestros propios sentimientos.

Autoeficacia - hace referencia a la creencia de una persona en su capacidad de ejecutar conductas necesarias para obtener determinados logros específicos de desempeño (Bandura, 1977, 1986, 1997). La autoeficacia refleja la confianza en la capacidad de ejercer control sobre el entorno social, la conducta y la propia motivación.

Desregulación - capacidad deficiente de manejar las respuestas emocionales o mantenerlas dentro de un rango aceptable de reacciones emocionales típicas.

|  |   |
|--|---|
|  | <p>Explicación de modificaciones<br/>Referencias añadidas</p>   |
| <p>3.64 *El proveedor dedica un rato todos los días para tener una conversación significativa con cada niño. El proveedor demuestra interés y responde de manera positiva a las vocalizaciones de los bebés e imita sus sonidos.</p> | <p>3.64 *El/la proveedor/a de cuidado infantil destina tiempo todos los días a mantener conversaciones significativas con cada niño/a. Por ejemplo, el/la proveedor/a de cuidado infantil demuestra interés en las vocalizaciones de los/as bebés e imita sus sonidos, y les responde en tono tranquilizador".</p> <p>Referencias<br/>Romeo, R. R., Leonard, J. A., Robinson, S. T., West, M. R., Mackey, A. P., Rowe, M. L. &amp; Gabrieli, J. D. E. (2018). Beyond the 30-million-word gap: Children’s conversational exposure is associated with language-related brain function, <i>Psychological Science</i>, 29(5), 700-710.<br/><a href="https://doi.org/10.1177/0956797617742725">https://doi.org/10.1177/0956797617742725</a></p> <p>Resumen<br/>Los niños/as que habían experimentado más intercambios conversacionales con los/as adultos/as mostraron mayor activación del lóbulo frontal inferior izquierdo (el área de Broca), que se vincula con la producción del habla, lo que explicó en gran medida la relación entre la exposición al lenguaje de los niños/as y su habilidad verbal. Más que la cantidad de vocablos que un/a niño/a escucha, los intercambios conversacionales crean cambios mensurables en el cerebro y sienta las bases para el desarrollo de habilidades de alfabetización sólidas en la etapa escolar.</p> <p>Glosario<br/>No disponible</p> <p>Explicación de modificaciones<br/>Referencias añadidas. Se incorporó “por ejemplo”.</p> |
| <p>3.65 El proveedor anima a los niños a que entre ellos se escuchen y respondan.</p>  | <p>3.65 El/la proveedor/a de cuidado infantil fomenta que los niños/as se escuchen y se respondan mutuamente.</p> <p>Referencias<br/>Lee, J. &amp; Fox, J. (2009) Children's communication and socialization skills by types of early education experiences. <i>Journal of Research in Childhood Education</i>, 23(4), 475-488. <a href="https://doi.org/10.1080/02568540909594675">https://doi.org/10.1080/02568540909594675</a></p> <p>Wegerif, R., Littleton, K., Dawes, L., Mercer, N. &amp; Rowe, D. (2004) Widening access to educational opportunities through teaching children how to reason together. <i>Westminster Studies in Education</i>, 27(2), 143-156.<br/><a href="https://doi.org/10.1080/0140672040270205">https://doi.org/10.1080/0140672040270205</a></p> <p>Resumen<br/>La discusión incrementa la participación de los/as estudiantes, contribuye a que los niños/as asuman la responsabilidad por su aprendizaje e impulsa un nivel de pensamiento superior. La información del cerebro muestra que el diálogo interactivo se encuentra más estrechamente vinculado con el procesamiento neural. Cuando los/as adultos/as constituyen ejemplo de las</p>  |

|   |   |
|---|---|
|   | <p>habilidades de comunicación y socialización, como ocurre en la zona de desarrollo próximo de Vygotsky, los/as adultos/as construyen el andamiaje del aprendizaje de niños y niñas mediante lo que les dicen a los niños/as, favoreciendo por lo tanto el desarrollo cognitivo. Mediante la interacción y el juego con hermanos/as y amigos/as, un/a niño/a desarrollará habilidades sociales y habilidades interpersonales, junto con sus habilidades comunicacionales. Estas habilidades los/as harán sentir más cómodos/as en situaciones sociales donde les resultará más sencillo entablar conversaciones con sus pares y hacer nuevos/as amigos/as. Mediante estas relaciones, también perfeccionarán sus habilidades de escucha, así como su capacidad de enfatizar e interpretar señales de comunicación no verbal. Esto permite que los niños/as trabajen en conjunto de manera inclusiva y efectiva, mejorando sus habilidades sociales y su uso del lenguaje para el razonamiento y el aprendizaje.</p> <p>Glosario<br/>Neural - relacionado con los nervios o el sistema nervioso</p> <p>Zona de desarrollo próximo - el espacio entre lo que un aprendiz puede hacer sin asistencia y lo que puede hacer con la guía o la colaboración de otras personas más capaces.</p> <p>Andamiaje - actividades de apoyo ofrecidas por otro con mayor capacidad para brindar soporte al niño/a la niña.</p> <p>Explicación de modificaciones<br/>Referencias añadidas</p> |
| <p>3.66 <b>Actualizado 2017</b> El proveedor adapta su comunicación al nivel de comprensión de cada niño.</p> | <p>3.66 El/la proveedor/a de cuidado infantil adapta la comunicación, en especial, su lenguaje, para satisfacer las necesidades de cada niño/a y comprenderlo/a.</p> <p>Referencias<br/>Masek, L. R., McMillan, B.T.M., Paterson, S. J., Tamis-LeMonda, C.S., Golinkoff, R.M., &amp; Hirsh-Pasek, K. (2021). Where language meets attention: How contingent interactions promote learning, Science Direct, 60. <a href="https://doi.org/10.1016/j.dr.2021.100961">https://doi.org/10.1016/j.dr.2021.100961</a></p> <p>Vukelich, C., Enz, B., Rskos, K., &amp; Kristie, J. (2019). Helping young children learn language and Literacy: Birth through kindergarten. Carroll Collected. John Carroll University. <a href="https://collected.jcu.edu/fac_bib_2019/4">https://collected.jcu.edu/fac_bib_2019/4</a></p> <p>Resumen<br/>Existen cuatro temas centrales en la adaptación de la comunicación para satisfacer las necesidades de un/a niño/a: una perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje que combina el constructivismo y la instrucción basada en la ciencia, el respeto por la diversidad, la evaluación basada en la instrucción y el involucramiento familiar en el aprendizaje de la alfabetización. Las interacciones contingentes, temporales, semánticas y pragmáticas entre cuidadores/as y bebés sientan las bases para el aprendizaje del lenguaje. Estas</p>  |

|   |   |
|---|---|
|   | <p>vías actúan por medio de una relación recíproca entre la atención del/a bebé e interacciones contingentes para ayudar a que los/as bebés entiendan la intención comunicativa y, en su caso, las interacciones contingentes promueven la atención para permitir que los/as bebés aprendan mejor la lengua dirigida hacia ellos/as.</p> <p>Glosario</p> <p>Constructivismo - se basa en la idea de que las personas construyen activamente su propio conocimiento y de que la realidad se determina por las experiencias de quien aprende. Los/as aprendices utilizan su conocimiento previo como bases y construyen sobre ese pilar los nuevos conocimientos.</p> <p>Temporalidad - cuando se experimentan dos estímulos con cercanía temporal y, en consecuencia, puede establecerse una asociación.</p> <p>Semántica - estudio del significado en las interacciones</p> <p>Pragmatismo - estudio de cómo el contexto contribuye al significado.</p> <p>Explicación de modificaciones</p> <p>Referencias añadidas: se incorporó “en especial sus” y se reemplazó “adaptarse” con “satisfacer”</p>  |
| <p>3.67 Cuando el idioma de la familia de los niños es diferente al del proveedor, el/ella demuestra respeto por ambos idiomas aprendiendo y empleando palabras claves o canciones en el idioma de la familia de los niños.</p> | <p>3.67 En los casos en los que la lengua madre del niño/de la niña es diferente a la lengua madre del/a proveedor/a de cuidado infantil, el/la proveedor/a de cuidado infantil aprende y utiliza canciones o palabras clave en la lengua madre del/a niño/a.</p> <p>Referencias</p> <p>Bialystok, E. (2006). The impact of bilingualism on language and literacy development. In Bhatia, T.K. &amp; W.E. Ritchie (Eds.) The handbook of bilingualism, 577-601. Blackwell Publishing.</p> <p>Chin, N.B. &amp; Wigglesworth, G. (2007). Bilingualism: An advanced resource book. Routledge.</p> <p>Genesee, F. &amp; Lindholm-Leary, K. (in press). The education of English language learners. In K. Harris, S. Graham, &amp; T. Urdan (Eds), APA Handbook of Educational Psychology. APA Books.</p> <p>Kovacs, A.M., &amp; J. Mehler, J. (2009). Cognitive gains in 7-month-old infants. Proceedings of the National Academy of Sciences, 106(16), 6556-6550.</p> <p>Lindholm, K.J., &amp; Aclan, Z. (1991). Bilingual proficiency as a bridge to academic achievement: Results from bilingual/immersion programs. Journal of Education 173, 99-113.</p> <p>Olivia-Olson, C., Espinose, L.M., Hayslip, W., &amp; Magruder, E.S. (2019). Many languages, one classroom: Supporting children in superdiverse settings.</p> |



|   |   |
|---|---|
|   | <p>Teaching Young Children, 12(2). <a href="https://www.naeyc.org">https://www.naeyc.org</a></p> <p>Resumen<br/> La investigación reciente muestra que los programas educativos que incorporan sistemáticamente el uso del aprendizaje temprano de la lengua (ELL, por su sigla en inglés) en niños/as de su lengua materna resultan en niveles de éxito académico, incluidos los logros en materia de alfabetización y otra materias académicas, que son tan elevados como los del aprendizaje temprano de la lengua en programas que se basan exclusivamente en el idioma inglés y hasta suelen ser más elevados. En un programa de inmersión bidireccional, los investigadores hallaron una relación positiva significativa entre nivel de dominio del bilingüismo de un estudiante particular y sus logros en matemática y lectura en inglés. Los niños/as bilingües muestran ventajas cognitivas significativas en comparación los niños/as monolingües. Los niños/as que están aprendiendo a leer en un segundo idioma pueden trasladar gran cantidad de destrezas y conocimientos de su lengua madre que le faciliten la adquisición de destrezas lectoras en la lengua extranjera.</p> <p>Glosario<br/> Lengua madre - la lengua que predomina en una familia para las interacciones cotidianas en el hogar.</p> <p>Explicación de modificaciones<br/> Referencias añadidas. Se sustituyó “ambas lenguas” por “el/la niño/a y la familia”</p> |
| <p><b>3.68 Actualizado 2017*</b>El proveedor les lee a los niños por lo menos 15 minutos cada medio día, o todos los niños pueden leer. Los libros se usan para iniciar conversaciones que aumenten el interés de los niños e imaginación, para desarrollar el vocabulario, o para introducir nuevas ideas e información.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Si los niños tienen corta capacidad de atención, la lectura se puede llevar a cabo en momentos breves incluyendo durante los refrigerios o comidas.</li> </ul> | <p>3.68 *El/la proveedor/a de cuidado infantil garantiza la lectura individual a cada niño/a o en forma grupal durante hasta 15 minutos por la mañana y 15 minutos por la tarde.</p> <p>3.68a Los libros se utilizan para estimular la conversación que amplíe la imaginación y los intereses de los niños/as, para construir vocabulario o introducir información e ideas nuevas.</p> <p>3.68b En el caso de bebés y deambuladores/as, el tiempo de lectura puede ocurrir en breves momentos y puede consistir en mostrarles imágenes, colores y texturas que aparecen en el libro y hablarles sobre eso.</p> <p>3.68c Se presentan a los niños/as que pueden leer en forma independiente oportunidades de alfabetización tanto bajo la modalidad de juego libre como con la orientación del/a docente. Esas actividades pueden incluir lectura, escritura, escucha de historias o representación de obras.</p> <p>3.68d No se obliga a niños/as o bebés a sentarse durante la lectura.</p> <p>Referencias<br/> Piasta, S. B. (2016). Current understandings of what works to support the development of emergent literacy in early childhood classrooms. <i>Child Development Perspectives</i>, 10(4), 234-239.</p>   |

|  |   |
|--|---|
| <p>○ Los niños que pueden leer solos pasan por lo menos 1/2 hora cada 1/2 día involucrados en actividades de alfabetización (tal como leer, escribir, escuchar cuentos, o realizar juegos dramáticos).</p>             | <p><a href="https://doi.org/10.1111/cdep.12188">https://doi.org/10.1111/cdep.12188</a></p> <p>Piasta, S. B., Farley, K. S., Mauck, S. A., Soto Ramirez, P., Schachter, R. E., O'Connell, A. A., Justice, L. M., Spear, C. F., &amp; Weber-Mayrer, M. (2020). At-scale, state-sponsored language and literacy professional development: Impacts on early childhood classroom practices and Children's outcomes. <i>Journal of Educational Psychology</i>, 112(2), 329. <a href="https://doi.org/10.1037/edu0000380">https://doi.org/10.1037/edu0000380</a></p> <p>Resumen<br/>La investigación de los esfuerzos de trabajo para apuntalar el desarrollo de la alfabetización emergente en los niños/as pequeños/as en los salones de educación preescolar antes del inicio del jardín de infantes incluye programas con contenido específico, mejores prácticas de alfabetización emergente y el desarrollo profesional relacionado, que en conjunto pueden beneficiar la alfabetización emergente de los niños/as.</p> <p>Glosario<br/>Emergente - en proceso de existir o adquirir prominencia.</p> <p>Explicación de modificaciones<br/>Referencias añadidas: sustitución, al menos, por "hasta". Modificación del indicador para incentivar la lectura como parte natural del día ofreciendo a los niños/as sesiones de lectura individuales y grupales.</p> |
| <p><b>3.69 Actualizado 2017</b><br/>*Libros están a la disposición de los niños cada día, y el proveedor anima al niño a mirar o a leer libros por su cuenta. El proveedor enseña a los niños a cuidar los libros.</p> | <p>3.69 *Los niños/as de todas las edades tienen acceso a libros adecuados para su edad todos los días.</p> <p>3.69a El/la proveedor/a de cuidado infantil incentiva los niños/as a mirar libros o leer por su propia cuenta.</p> <p>3.69b El/la proveedor/a de cuidado infantil enseña a los niños/as a cuidar los libros.</p> <p>Referencias<br/>Cline, F., &amp; Fay, J. (2020). <i>Parenting with love and logic: Teaching children responsibility</i>. NavPress Publishing Group.</p> <p>Dwyer, J., &amp; Neuman, S. B. (2008). Selecting Books for Children Birth Through Four: A Developmental Approach. <i>Early Childhood Education Journal</i>, 35(6), 489-494. <a href="https://doi.org/10.1007/s10643-008-0236-5">https://doi.org/10.1007/s10643-008-0236-5</a></p> <p>Swanson, M., &amp; Ros-Voseles, D. (2009). Dispositions: Encourage Young Children to Become Life-Long Readers. <i>Dimensions of Early Childhood</i>, 37(2), 30-38.</p> <p>Resumen<br/>La investigación mostró que determinadas características del formato del texto, ilustraciones, lenguaje, características del texto y el asunto del que se trate desempeñan un papel importante en la mejora de la comprensión y las</p>  |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>interacciones con los libros por parte de los niños/as. Asegurarse de que los libros sean apropiados para la edad no solo garantizará una experiencia gratificante con los libros, sino que será, además, una experiencia fructífera para ayudar a los niños/as a aprender sobre los placeres de la lectura y el conocimiento que les espera. El objetivo general de formar personas que tengan la capacidad de aprender toda la vida y que sean lectores entusiastas, requiere mejorar las disposiciones y enseñar habilidades lectoras. Las creencias de los/as docentes, la conciencia de disposiciones y el rol que ambas desempeñan en el clima de la alfabetización pueden mejorar el proceso de lectura durante la educación de un/a niño/a. Algunas disposiciones relacionadas con la alfabetización son la independencia, como los escenarios y caracteres contruidos; la creatividad, como las puntas para inventar historias; la automotivación, como es el caso de la participación intencional de los niños/as en la alfabetización experiencia; y la resolución de conflictos, como en el caso de la negociación entre los niños/as para determinar quién desempeñaría los roles de distintos personajes. Para ayudar a los niños/as a ser responsables, los/as proveedores/as de cuidado infantil deben ofrecer a los niños/as oportunidades de ser responsables.</p> <p>Glosario<br/>Disposiciones - tendencia a exhibir un patrón de conducta orientado a un objetivo amplio de forma frecuente, consciente y voluntaria; ejemplificación</p> <p>Explicación de modificaciones<br/>Referencias añadidas; Indicadores separados</p> |
| <p>3.70 El proveedor aprovecha el interés que los niños empiezan a manifestar en las palabras escritas y en escribir en el contexto de actividades significativas diarias. Dependiendo en sus niveles de desarrollo, ella los anima a garabatear; a reconocer rótulos, letras del alfabeto y sus sonidos, a escribir sus nombres, apuntes, cuentos; a ponerle títulos a sus dibujos; a hacer libritos; o a llevar un diario.</p> | <p>3.70 El/la proveedor/a de cuidado infantil construye sobre los intereses emergentes de los niños/as en el material escrito e impreso según el nivel de desarrollo de cada niño/a. Ejemplos: trazar garabatos, reconocer signos y letras del abecedario y sus sonidos, escribir nombres, notas e historias, rotular dibujos, hacer libros o escribir en diarios.</p> <p>Referencias<br/>Justice, L. M., &amp; Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. <i>Topics in early childhood special education, 23</i>(3), 99-113.<br/><a href="https://doi.org/10.1177/02711214030230030101">https://doi.org/10.1177/02711214030230030101</a></p> <p>Piasta, S. B. (2016). Current understandings of what works to support the development of emergent literacy in early childhood classrooms. <i>Child Development Perspectives, 10</i>(4), 234-239.<br/><a href="https://doi.org/10.1111/cdep.12188">https://doi.org/10.1111/cdep.12188</a></p> <p>Resumen<br/>La investigación sobre la lectura de diálogo y referencias impresas sugieren el aporte importante de cambios relativamente simples en el estilo de lectura adulto al desarrollo de la alfabetización emergente de los niños/as pequeños/as. Se visualiza una variedad de enfoques con eficacia probable de influencia en el desarrollo de la alfabetización emergente de los niños/as</p>   |

|   |   |
|---|---|
|   | <p>pequeños/as. Se requiere mayor investigación que muestre la ventaja de lectura de diálogo por sobre otros estilos de lectura de libros de cuentos respecto de la alfabetización emergente. Con respecto a la referencia impresa, es necesario realizar una investigación que indique el impacto de este enfoque cuando se utiliza en entornos educativos y clínicos de rutina, por ejemplo, por parte de educadores/as especiales dedicados/as al nivel preescolar que leen con los niños/as en el salón de clase. Tanto la lectura de diálogo como la referencia impresa garantizan mayor investigación para determinar su utilidad específica para los niños/as con necesidades especiales identificadas.</p> <p>Glosario<br/>La alfabetización emergente es el conocimiento precursor sobre lectura y escritura que los niños/as adquieren antes de la instrucción en alfabetización convencional y que traen consigo a la tarea de aprender a leer.</p> <p>Explicación de modificaciones<br/>Referencias añadidas</p>  |
| <p>3.71 Los niños aprenden conceptos de matemáticas y de ciencia dentro del contexto de las actividades cotidianas, por ejemplo: alistando la mesa, preparando comidas frías, clasificando el correo, cocinando, trabajando en el jardín y jugando. A medida que puedan, los niños empatan, clasifican, colocan en serie, cuentan, miden y reconocen y crean modelos.</p> | <p>3.71 Los niños/as aprenden conceptos de matemática y ciencia en el contexto de las actividades cotidianas, como poner la mesa, preparar la comida, clasificar el correo, cocinar, realizar tareas de jardinería y jugar.</p> <p>3.71a Los niños/as aprender a ordenar, clasificar y establecer correspondencias entre cosas en una secuencia, contar cosas, medir y reconocer y crear patrones.</p> <p>Referencias<br/>Cooke, A. (2018). An argument to engage really young children in mathematics. <i>Journal of Early Childhood Teacher Education</i>, 37(1), 25-40.<br/><a href="https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED592419.pdf">https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED592419.pdf</a></p> <p>Sikder, S., &amp; Fleer, M. (2015). Small science: Infants and toddlers experiencing science in everyday family life. <i>Research in Science Education</i>, 45, 445-464.<br/><a href="https://doi.org/10.1007/s11165-014-9431-0">https://doi.org/10.1007/s11165-014-9431-0</a></p> <p>Resumen<br/>Vygotsky alega la construcción social que se incluye en la exploración de la matemática y la ciencia en las experiencias cotidianas. No se reconoce comúnmente que los niños/as de tres años o más pequeños/as puedan construir un pensamiento matemático sobre experiencias académicas y formalizadas en la educación preescolar. Una de las razones para esta situación es la incapacidad de los/as adultos/as para reconocer la matemática en lo que los niños/as pequeños/as hacen. Tres lentes que los/as cuidadores/as pueden utilizar para ayudarlos/as a identificar ideas/actividades matemáticas, conceptos matemáticos y su lenguaje. Las actividades incluyen contar, medir, localizar, diseñar, jugar y explicar en la medida en la que los niños/as se involucran como parte de sus acciones cotidianas. La deconstrucción de actividades permite que la matemática implicada se haga visible. Los componentes matemáticos son números y operaciones, formas y relaciones</p> |

|   |  |
|---|--|
|   | <p>espaciales, mediciones, patrones, relaciones y cambios, y recabación y organización de datos. Reconocer el lenguaje matemático en lo que los niños/as dicen y en la descripción de lo que los niños/as hacen puede contribuir en la identificación de los componentes matemáticos con los que los niños/as pequeños/as se encuentran involucrados. En la ciencia, existen cuatro categorías de ciencia a pequeña escala: posibilidades múltiples para la ciencia (por medio de una actividad, como la preparación de snacks); ciencia discreta (actividades que, en general, solo apoyan una línea de desarrollo conceptual, como el mirarse al espejo que puede ayudar a identificar las partes del cuerpo); ciencia integrada (ciencia que podemos no advertir pero que experimentamos periódicamente en nuestra vida cotidiana, como el día y la noche, el aire, etc.); y la ciencia contraintuitiva (en contraposición a la experiencia cotidiana, como el conocimiento aprendido por medio del desarrollo histórico de larga data - la Tierra es el centro del universo). Ciencia a pequeña escala: rolar, presionar, empujar, jalar, soplar; conceptos académicos de ciencia: aire luz, sonido, fuerza, navegación</p> <p>Glosario<br/>Ciencia a pequeña escala - rolar, presionar, empujar, jalar, soplar;</p> <p>Conceptos académicos de ciencia - aire, luz, sonido, fuerza, navegación</p> <p>Explicación de modificaciones<br/>Referencias añadidas. Indicadores separados</p>   |
| <p>3.72 <b>Actualizado 2017</b> Los niños tienen oportunidades de explorar la naturaleza y el ambiente físico; por ejemplo, observando insectos, sembrando semillas y cuidando plantas, jugando con agua y arena, y jugando con pelotas y rampas.</p> | <p>3.72 Los niños/as tienen oportunidades (en el interior y al aire libre) para explorar el entorno físico y natural, por medio de experiencias tales como la observación de insectos, plantar semillas y cuidar las plantas, jugar con agua y arena, jugar con autos o pelotas y rampas, y crear edificios u otras infraestructuras.</p> <p>Referencias<br/>Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. <i>Human Relations</i>, 7(2):117-140. <a href="https://doi.org/10.1177/001872675400700202">https://doi.org/10.1177/001872675400700202</a></p> <p>Glettler, C., &amp; Rauch, F. (2020). Nature Learning - Early childhood nature experience and sustainability education. <i>Journal of Applied Technical and Educational Sciences</i>, 10(3), 5-23. <a href="https://doi.org/10.24368/jates.v10i3.202">https://doi.org/10.24368/jates.v10i3.202</a></p> <p>Hardin, G. (1968) The tragedy of the commons: The population problem has no technical solution; it requires a fundamental extension in morality. <i>Science</i>, 162(3859), 1243-1248. <a href="https://doi.org/10.1126/science.162.3859.1243">https://doi.org/10.1126/science.162.3859.1243</a></p> <p>Salas-Zapata, W., Posada-Castaño, A. &amp; Meja-Durango, D. (2021). An explanation of the behavioral origin of moderation in the use of natural resources: a meta-synthesis study. <i>Environment Systems and Decisions</i>, 41, 487-500. <a href="https://doi.org/10.1007/s10669-021-09820-4">https://doi.org/10.1007/s10669-021-09820-4</a></p> |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>Tversky, A. &amp; Kahneman, D. (1991) Loss aversion in riskless choice: A reference-dependent model. <i>Quantitative Journal of Economics</i>, 106(4), 1039-1061.</p> <p>Resumen<br/>Estudios recientes confirman que los niños/as se benefician ampliamente de estar en contacto con la naturaleza. Los niños/as que tienen una imagen diversa de la naturaleza, una relación estrecha con la naturaleza, se encuentran involucrados en la protección de su entorno y muestran diversas competencias, que se consideran vitales para la educación en la sustentabilidad. El incremento de la cantidad de tiempo que los niños/as pasan al aire libre podría contribuir positivamente a lograr un futuro más sustentable. Los recursos naturales son un tipo de bien que, si se usa al máximo, puede conducir a su agotamiento. Hardin aduce que la moralidad debe considerarse si las personas moderan el uso de los recursos naturales. El problema podría resolverse, pero este objetivo es difícil de lograr debido a la conducta de las personas. Este estudio halló cuatro mecanismos para la promoción de la moderación y el feedback respecto de: el estado del ecosistema, las acciones de otras personas y las consecuencias, y las expectativas y las metas/los objetivos. Tversky y Kahnema propusieron que las pérdidas causan mayor impacto emocional en las personas que una cantidad equivalente de logros. Los hallazgos muestran que una persona elegirá la opción que ofrezca logros percibidos. La teoría de la comparación social de Festinger afirmó que la gente que se compara con personas similares suele producir elogios adecuados de sus capacidades y creencias en el sentido de que la protección de los recursos naturales puede resultar sustentable como esfuerzo de grupo en el inicio de la educación preescolar.</p> <p>Glosario<br/>Entorno natural - comprende todas las cosas vivas y no vivas que ocurren naturalmente. Este entorno comprende la interacción de todas las especies vivientes, el clima, el tiempo, las unidades ecológicas y los recursos naturales que afectan la supervivencia del ser humano y la actividad económica.</p> <p>Unidad ecológica - incluye toda la vegetación, los microorganismos, el suelo, las rocas, la atmósfera y los eventos naturales.</p> <p>El entorno físico incluye la tierra, el aire, el agua, las plantas y los animales, las construcciones y otras obras de infraestructura, así como todos los recursos naturales que satisfacen nuestras necesidades básicas y oportunidades de desarrollo económico y social.</p> <p>Explicación de modificaciones<br/>Referencias añadidas. Se incluyeron "construcciones e infraestructura"</p> |
| <p>3.73 El proveedor anima a los niños a observar y a predecir sucesos en el ambiente a través de actividades y preguntas. A</p> | <p>3.73 El/la proveedor/a de cuidado infantil incentiva que los niños/as observen y realicen predicciones sobre cosas en el entorno de aprendizaje utilizando el lenguaje, actividades prácticas, análisis, el razonamiento, la resolución de conflictos y la experimentación mediante formulación de preguntas con "quién, qué, cuándo, dónde, por qué, cómo y qué tal si".</p>  |

|   |  |
|---|--|
| <p>los niños de 3 años y mayores se les hacen preguntas tales como “¿qué sucedería si...?”.</p>   | <p>Referencias<br/> Brod, G. (2021). Predicting as a learning strategy. <i>Psychonomic Bulletin &amp; Review</i>. <a href="https://doi.org/10.3758/s13423-021-01904-1">https://doi.org/10.3758/s13423-021-01904-1</a></p> <p>Thomas-Fair, U. (2005). The power of prediction: Using prediction journals to increase comprehension in kindergarten [Paper presentation]. Georgia Association of Young Children Conference, Atlanta, GA. <a href="https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490766.pdf">https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490766.pdf</a></p> <p>Resumen<br/> La activación del conocimiento previo beneficia a los niños/as que utilizan vocabulario y cuya motivación se fue incrementando cada vez que se inició la activación para escuchar y analizar, en forma independiente, historias, personajes y eventos. Resulta imprescindible que los/as docentes ofrezcan más estrategias que activen el conocimiento previo del/a niño/a que se está iniciando en la lectura. La efectividad de la predicción también se encuentra vinculada con cambios en la forma en la que se procesa el feedback resultante. La evidencia inicial sugiere que la predicción potencia la sorpresa respecto de respuestas inesperadas, lo que conduce al incremento de la atención a la respuesta correcta y fortalece su codificación.</p> <p>Glosario<br/> Codificación - proceso de convertir datos de un formato a otro para guardarlos en un formato comprimido más eficiente.</p> <p>Explicación de modificaciones<br/> Referencias añadidas. Se añadieron las preguntas “quién, qué, cuándo, dónde, cómo”. Se eliminó la frase “a partir de 3 años”</p> |
| <p>3.74 El proveedor ofrece a los niños oportunidades diarias de usar su imaginación y creatividad a través de una variedad de actividades.</p> | <p>3.74 El/la proveedor/a de cuidado infantil incentiva la creatividad en los niños/as ofreciéndoles una variedad de oportunidades diarias para que exploren y usen su imaginación".</p> <p>Referencias<br/> Lindqvist, G. (2003). <i>Vygotsky's Theory of Creativity</i>, 15 (2-3), 245-251. <a href="https://doi.org/10.1080/10400419.2003.9651416">https://doi.org/10.1080/10400419.2003.9651416</a></p> <p>Resumen<br/> Vygotsky creía que la creatividad surge de cualquier actividad humana que produce algo nuevo. Las acciones creativas podrían producir cualquier cosa, desde objetos físicos hasta una partitura o una nueva construcción mental. Por lo tanto, la creatividad se encuentra presente cuando se realizan los principales descubrimientos artísticos, científicos y técnicos.</p> <p>Glosario<br/> No disponible</p>  |

|   | Explicación de modificaciones<br>Referencias añadidas   |
|---|---|
| <p>3.75 <b>Actualizado 2017</b> El proveedor despliega materiales de arte de una manera atractiva. Los niños de 3 años y mayores tienen acceso a estos materiales durante los tiempos de juego libre.</p> | <p>3.75 El/la proveedor/a de cuidado infantil presenta materiales artísticos llamativos según los niveles de desarrollo de los niños/as.</p> <p>3.75a Los niños/as a partir de 3 años tienen acceso directo a los materiales artísticos básicos durante las oportunidades de juego libre.</p> <p>3.75b Los niños/as menos a 3 años tienen acceso a los materiales artísticos básicos durante las oportunidades de juego libre con supervisión.</p> <p>3.75c Se recomienda que los/as proveedores/as de cuidado infantil utilicen exclusivamente suministros artísticos no tóxicos que cuenten con la aprobación del Instituto de Arte y Materiales Creativos (ACMI).</p> <p>3.75d Análisis de los elementos para determinar la presencia de plomo u otras cuestiones que demanden el retiro de algún material.</p> <p>Referencias</p> <p>Public Broadcasting Station. (2021). Creativity and play: Fostering creativity. <a href="https://www.pbs.org/wholechild/providers/play.html">https://www.pbs.org/wholechild/providers/play.html</a></p> <p>Orenstein,G.A. &amp; Lewis, L. (2021). Erikson’s stages of psychosocial development. In StatPearls [Internet]. StatPearls Publishing. <a href="https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK556096/">https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK556096/</a></p> <p>The Art &amp; Creative Materials Institute (ACMI) (2021). <a href="https://www.acmiart.org">https://www.acmiart.org</a>.</p> <p>U. S. Environmental Protection Agency. (2021). Chemicals and toxic topics. <a href="http://www.epa.gov">www.epa.gov</a></p> <p>Resumen</p> <p>Erik Erikson desarrolló teorías que denominó "desarrollo psicosocial". Erikson enfatizó que la interacción social era la fuerza impulsora principal responsable de nuestra conducta. La etapa 2 del Desarrollo Psicosocial se caracteriza por la autonomía contra la vergüenza y la duda (18 meses a 3 años). Esta etapa se caracteriza por el aumento del deseo de descubrir en el/la niño/a. Los/as docentes ayudan a los niños/as entendiendo sus necesidades de independencia y de dependencia. Erikson creía que, si esto no sucede, en lugar de ganar confianza en sí mismo/a, un/a niño/a experimentará sentimientos de culpa y duda. Para mayor información sobre la presencia de plomo en productos de consumo, consulte la sección Norma de Seguridad y Salud para exposición al Plomo.</p> <p>Glosario</p> <p>No disponible</p> |



|  |   |
|--|---|
|  | <p>Explicación de modificaciones<br/>Referencias añadidas. Se eliminó “asimismo”. Indicadores separados. Se incorporaron indicadores de plomo</p>   |
| <p>3.76 La mayoría de las actividades de arte tienen tema abierto y son dirigidas por los niños. Los niños deciden cómo y qué van a hacer. El colorear libros, materiales ya cortados, o actividades que requieren que los niños terminen un producto específico no son ejemplos de actividades de arte con tema abierto (aunque pueden ser beneficiosas en otras formas).</p> | <p>3.76 La mayoría de las actividades artísticas son abiertas y dirigidas por los/as niños/as mismos/as, en el sentido de que los niños/as deciden qué van a crear y cómo lo van a hacer.</p> <p>Referencias<br/>Menzer, M. (2015). THE ARTS IN EARLY CHILDHOOD: SOCIAL AND EMOTIONAL BENEFITS OF ARTS PARTICIPATION A LITERATURE REVIEW AND GAP-ANALYSIS (2000-2015). National Endowment for the Arts. <a href="https://www.arts.gov">https://www.arts.gov</a></p> <p>Resumen<br/>Las actividades artísticas fomentan el desarrollo intelectual y algunos de sus beneficios incluyen los siguientes: estimulan ambos lados del cerebro, incrementan la capacidad de memoria, la atención y la concentración, ayudan a desarrollar las habilidades lectoras y los niños/as muestran mejores desempeños en matemática y ciencia, y les presentan a los niños/as vocabulario y conceptos nuevos. Los libros para colorear, los materiales precortados o actividades que requieren que los niños/as creen un producto específico no constituyen ejemplos de actividades artísticas abiertas o dirigidas por el/la propio/a niño/a.</p> <p>Glosario<br/>No disponible</p> <p>Explicación de modificaciones<br/>Referencias añadidas. Se eliminó “Los libros para colorear, los materiales precortados o actividades que requieren que los niños/as creen un producto específico no constituyen ejemplos de actividades artísticas abiertas o dirigidas por el/la propio/a niño/a” para agregar a la síntesis.</p> |
| <p>3.77 El proveedor comenta detalles específicos sobre el arte de los niños, enfocándose en como ellos exploran con el material y la forma en que describen su obra. El proveedor no demuestra preferencia por obras que se vean realistas o bonitas.</p>   | <p>3.77 El/la proveedor/a de cuidado infantil realiza comentarios sobre aspectos específicos del arte de los niños/as, enfocándose en la exploración y el uso de los materiales que hagan los niños/as y las descripciones que hagan de su trabajo.</p> <p>3.77a El/la proveedor/a de cuidado infantil escoge con cuidado las palabras que utiliza para elogiar, incentivar o afirmar los trabajos realizados y no muestra preferencia por los trabajos que parezcan más realistas o más bellos.</p> <p>Referencias<br/>BONGIORNO, L. (2014). How process-focused art experiences support preschoolers. <i>Teaching Young Children</i>, 7(3). <a href="https://www.naeyc.org">https://www.naeyc.org</a></p> <p>Svetlana Novakovia. (2015). Preschool teacher’s role in the art activities of early and preschool age children. <i>Croatian Journal of Education</i>, 17(1), 153-163. <a href="https://doi.org/10.15516/cje.v17i0.1497">https://doi.org/10.15516/cje.v17i0.1497</a></p>  |

|   |   |
|---|---|
|   | <p>Xing, S., Gao, X., Jiang, Y., Archer, M., &amp; Liu, X. (2018). Effects of ability and effort praise on children's failure attribution, self-handicapping, and performance. <i>Frontiers in Psychology</i>, 9, 1883. <a href="https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01883">https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01883</a></p> <p>Resumen<br/>El rol del/a docente de nivel preescolar también es procurar que los niños/as se familiaricen con diferentes áreas y técnicas de arte, y permitir que los niños/as comprendan las posibilidades expresivas de las técnicas individuales para experimentar y explorar en forma independiente, para descubrir procedimientos nuevos y utilizar nuevos medios y materiales. Los/las educadores/as necesitan contar con la información sobre el impacto de los elogios efectivos y no efectivos, así como con las herramientas necesarias para utilizar los elogios específicos efectivos dentro de los salones de clase. El elogio de capacidades puede llevar a los niños/as a mostrar una respuesta desesperada luego de alguna falla, incluido el afecto y el autoconocimiento más negativo, menos persistencia y rendimiento disminuido. El elogio del esfuerzo lleva a los niños/as a enfocarse en el proceso de trabajo y desarrollo de aprendizaje de destrezas, lo que conduce a una mayor persistencia y buen rendimiento luego de algún retroceso.</p> <p>Glosario<br/>Foco en los procesos - qué y cómo practiquen termina dependiendo del/la niño/a y de cómo decidan crear.</p> <p>Explicación de modificaciones<br/>Referencias añadidas. Indicadores separados</p> |
| <p><b>3.78 Actualizado 2017</b> El proveedor valora los trabajos de los niños, exhibiendo algunos de ellos (como en la puerta del refrigerador o del clóset, en álbumes de fotos, libros de recuerdos, portafolios, colgando algunos en la pared, incluyéndolos en juegos que los niños hacen, en libros, o cajas de cartón pintadas). La proveedora ayuda a los padres a apreciar las creaciones de los niños.</p> | <p>3.78 El/la proveedor/a de cuidado infantil valora el trabajo de todos los niños/as y ayuda a los padres a apreciar el arte creativo de los niños/as, los juegos creados los niños/as y los libros.</p> <p>3.78a Parte del trabajo se muestra a través del entorno de aprendizaje (en el refrigerador, en adornos de pared y móviles, en álbumes de fotos, libros de recortes o carpetas) incluidos los espacios a los que niños/as y padres tienen acceso.</p> <p>Referencias<br/>Duh, M., Āagran, B., &amp; Huzjak, M. (2010). Quality and quantity of teaching art appreciation. <i>Croatian Journal of Education</i>, 14(3), 625-655.</p> <p>Duh, M., &amp; Zupan, T. (2013). Artistic appreciation and the method of aesthetic transfer. <i>Magazine for Elementary Education</i>, 6(4), 71-86.</p> <p>Twigg, D. (2011). Look out below (and above)! challenging adult understandings of displaying young children's artwork. <i>Contemporary Issues in Early Childhood</i>, 12(3), 262-273. <a href="https://doi.org/10.2304/ciec.2011.12.3.262">https://doi.org/10.2304/ciec.2011.12.3.262</a></p> <p>Resumen</p>  |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>Sabemos que la apreciación del arte no es innata, sino que es una capacidad que se desarrolla con el trabajo educativo adecuado. Los/as docentes deberían asistir a los niños/as en el reconocimiento de la calidad de los objetos, para guiarlos de manera activa y atenta desde la articulación de lo que sienten hasta el desarrollo del vocabulario apropiado para la descripción de estos sentimientos. Los hallazgos sobre un nuevo método de mostrar las obras de arte de los niños/as incluyen: (1) las prácticas de hacer arte y mostrarlo no pueden separarse; (2) las decisiones sobre la exhibición de las obras de arte visuales de los niños/as las toman los/as adultos/as; y (3) las experiencias artísticas impactan directamente en las vidas de los niños/as pequeños/as. Los hallazgos afirmaron que la sensibilidad de los/as adultos/as y el reconocimiento de los derechos de los niños/as son aspectos esenciales del proceso de toma de decisiones vinculado con la exhibición de las obras de arte de los niños/as.</p> <p>Glosario<br/>No disponible</p> <p>Explicación de modificaciones<br/>Referencias añadidas. Indicadores separados</p>   |
| <p>3.79 El proveedor emplea la música de varias maneras como: cantando, haciendo juegos con los dedos, ritmo de palmaditas, tocando instrumentos, y escuchando una buena variedad.</p> | <p>3.79 El/la proveedor/a de cuidado infantil utiliza la música en una variedad de formas diferentes como el canto, los juegos de dedos, juegos de aplaudir, tocar instrumentos y escuchar una variedad de música grabada.</p> <p>Referencias<br/>Barrett, M. S., Zhukov, K., Brown, J. E., &amp; Welch, G. F. (2020). Evaluating the impact of a generalist teacher-led music program on early childhood school Children's singing skills and attitudes to music. <i>Psychology of Music</i>, 48(1), 120-136. <a href="https://doi.org/10.1177/0305735618790355">https://doi.org/10.1177/0305735618790355</a></p> <p>Bolduc, Jonathan; Evrard, Melanie. (2017). Music Education from Birth to Five: An Examination of Early Childhood Educators' Music Teaching Practices, <i>Research and Issues in Music Education</i>, 13(1), 3. <a href="https://commons.lib.jmu.edu/rime/vol13/iss1/3">https://commons.lib.jmu.edu/rime/vol13/iss1/3</a></p> <p>Ilari, B. Scaramouche Goes to Preschool: The Complex Matrix of Young Children's Everyday Music. <i>Early Childhood Educ J</i> 46, 1-9 (2018). <a href="https://doi.org/10.1007/s10643-017-0842-1">https://doi.org/10.1007/s10643-017-0842-1</a></p> <p>Resumen<br/>Un análisis de datos en docentes dedicados/as a la educación preescolar y la capacidad musical consideró tres perfiles: conocimiento musical escaso, buen conocimiento musical y conocimiento musical profundo. Los resultados mostraron que toda la Educación Preescolar utilizaba una amplia variedad de actividades musicales. Sin embargo, la frecuencia de uso variaba dependiendo del nivel de conocimiento musical. Los niños/as muy pequeños/as se desarrollan musicalmente mediante su participación en una variedad de prácticas que tienen lugar en sus vidas cotidianas. La investigación arrojó que</p> |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>escuchar música puede reducir la ansiedad, la presión sanguínea y el dolor, a la vez que mejora la calidad del sueño, el humor, el estado de alerta mental y la memoria.</p> <p>Glosario<br/>No disponible</p> <p>Explicación de modificaciones<br/>Referencias añadidas</p>  |
| <p>3.80 Los niños tienen oportunidad de crear su propia música, con sus voces o instrumentos (comprados o hechos en casa).</p> | <p>3.80 Los niños/as tienen oportunidades de participar en actividades de creación de música, mediante el uso de sus propias voces y con instrumentos comprados o elaborados en el hogar.</p> <p>Referencias</p> <p>Arts Education Partnership (2011). Music matters: How music education helps students learn, achieve, and succeed. NAMM Foundation. Washington, D.C. <a href="https://aep-arts.org">https://aep-arts.org</a></p> <p>Dean, B. (2021). Spontaneous singing in early childhood: An examination of young Children's singing at home. <i>Research Studies in Music Education</i>, 43(3), 434-450. <a href="https://doi.org/10.1177/1321103X20924139">https://doi.org/10.1177/1321103X20924139</a></p> <p>Rauscher, F.H. &amp; Zupan, M. (2000). Classroom keyboard instruction improves kindergarten children's spatial-temporal performance: A field experiment. <i>Early Childhood Research Quarterly</i>, 15 , 215- 228.</p> <p>Resumen</p> <p>Los hallazgos mostraron que las conductas de canto más prevalentes consistían en la improvisación. La mayor influencia sobre el canto espontáneo se halló en el contexto social en el que se desarrolló. Los niños/as utilizaban diferentes formas de cantar en sus interacciones sociales o al jugar por su propia cuenta. La mayoría de los cantos tenían lugar cuando los niños/as estaban por su propia cuenta, pasando potencialmente inadvertidos para los/as adultos/as. Los resultados muestran que la implementación de actividades musicales en entornos de educación temprana puede impactar de manera positiva sobre las habilidades de canto de los niños/as pequeños/as y sobre las actitudes respecto de la música, independientemente del género, la etnia y el nivel socioeconómico de la escuela. Según la Fundación NAMM (<i>National Association of Music Merchants Foundation</i>), aprender a tocar un instrumento puede mejorar el aprendizaje de la matemática e incrementar los puntajes obtenidos en los exámenes SAT. La música enciende todas las áreas del desarrollo infantil y las destrezas necesarias para prepararse para la escuela, incluidas las habilidades intelectuales, socioemocionales, motoras, idiomáticas y relacionadas con la alfabetización en general. Ayuda a que el cuerpo y la mente funcionen en conjunto. La exposición de los niños/as a la música durante su desarrollo temprano los ayuda a aprender los sonidos y significados de las palabras. Bailar al ritmo de la música ayuda a los niños/as a construir destrezas motoras, a la vez que les permite practicar la autoexpresión. Tanto</p> |

|   |  |
|---|--|
|   | <p>en el caso de niños/as como de adultos/as, la música contribuye a fortalecer las habilidades de memoria. Los estudios mostraron que los niños/as pequeños/as que tomaron clases de teclado tienen mayores capacidades de razonamiento abstracto que sus pares, y que estas capacidades mejoran en el tiempo con el entrenamiento musical sostenido. Los niños/as que estudian música tienden a tener más vocabulario y habilidades lectoras más avanzadas que sus pares que no participan en clases de música.</p> <p>Glosario<br/>Espontáneo - en el momento</p> <p>Explicación de modificaciones<br/>Referencias añadidas</p>   |
| <p>3.81 El proveedor anima a los niños a bailar y emplear movimientos para recrear experiencias significativas, contar cuentos, o para expresar un concepto a través de la actuación.</p> | <p>3.81 El/la proveedor/a de cuidado infantil incentiva los niños/as a bailar o utilizar el movimiento como método de autoexpresión, para recrear experiencias significativas, contar historias o actuar para representar conceptos.</p> <p>Referencias<br/>Chatzihidioglou P, Chatzopoulos D, Lykesas G, Doganis G. (2018). Dancing effects on preschoolers' sensorimotor synchronization, balance, and movement reaction time. <i>Perceptual and Motor Skills</i>, 125(3), 463-477. doi:10.1177/0031512518765545</p> <p>Grafton, S. &amp; Cross, E. (2008). <i>Dance and the brain</i>, The Dana Foundation. www.dana.org</p> <p>Golding, A., Boes, C. &amp; Nordin-Bates, S. M. (2016) Investigating learning through developmental dance movement as a kinesthetic tool in the Early Years Foundation Stage. <i>Research in Dance Education</i>, 17(3), 235-267. https://doi.org/10.1080/14647893.2016.1204282</p> <p>Resumen<br/>Teniendo en cuenta la importancia de la sincronización sensoriomotora y el equilibrio para el desarrollo infantil posterior y la realización de actividades deportivas y cotidianas, los hallazgos sugieren que debería incluirse el baile en el programa de educación preescolar. Para bailar y moverse, nuestros cuerpos y nuestros cerebros en la investigación deben involucrar a los músculos y las acciones. Según indican algunos neurocientíficos y especialistas en desarrollo, la propiocepción es sumamente importante para el desarrollo de los niños/as. El disfrute y los aspectos multimodales/multisensoriales parecen soportar el impacto en la memoria y contribuyen a obtener resultados positivos de aprendizaje en los niños/as, que son únicos en la práctica de la danza.</p> <p>Glosario<br/>Propiocepción - sensación de lo que está haciendo, conciencia del espacio a su alrededor, sentido de dónde están situadas las partes del propio cuerpo en el espacio, su equilibrio y la posición de los músculos, tendones y articulaciones.</p> |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>Explicación de modificaciones</p> <p>Referencias añadidas</p>   |
| <p>3.82 <b>Actualizado 2017</b> El proveedor promueve el juego de actuación y facilita la creatividad de los niños durante el día.</p>   | <p>3.82 El/la proveedor/a de cuidado infantil ofrece a los niños/as oportunidades diarias de realizar juegos de simulación e incentiva la creatividad infantil durante todo el día.</p> <p>Referencias</p> <p>Weisberg, D. S. (2015). Juegos de simulación. <i>Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science</i>, 6(3), 249-261. <a href="https://doi.org/10.1002/wcs.1341">https://doi.org/10.1002/wcs.1341</a></p> <p>Resumen</p> <p>Los juegos de simulación que realizan los niños mantienen conexiones con destrezas sociocognitivas importantes, tales como el pensamiento simbólico, la teoría de la mente y el razonamiento contrafáctico. La simulación puede ofrecer a los niños/as práctica con relaciones simbólicas de navegación, lo que puede fortalecer sus habilidades lingüísticas. El razonamiento de la teoría de la mente y los juegos de simulación comparten el foco en los estados mentales de otros para interpretar su conducta correctamente. La teoría de la mente y la simulación pueden apoyarse mutuamente en el desarrollo. El juego de simulación y el razonamiento contrafáctico implican la representación de estados de situación no reales y pueden facilitar las capacidades contrafácticas de los niños/as.</p> <p>Glosario</p> <p>Contrafáctico - contribuye a que los analistas puedan evaluar el efecto de un evento al considerar que hubiera sucedido de no haber sucedido el evento o si se hubiera producido de otra manera.</p> <p>Razonamiento de la teoría de la mente - capacidad cognitiva de realizar inferencias sobre los estados mentales de otros.</p> <p>Explicación de modificaciones</p> <p>Referencias añadidas</p> |
| <p>3.83 Si se usan medios de comunicación con pantalla, el proveedor se asegura que el contenido es apropiado para las edades de los niños. Los medios de comunicación con pantalla son libres de contenido y publicidad violenta, sexualmente explícita y contenido estereotípico (incluyendo las caricaturas).</p> | <p>Sin modificaciones</p> <p>Referencias</p> <p>Anderson, D. R., Subrahmanyam, K., &amp; Cognitive Impacts of Digital Media Workgroup. (2017). Digital screen media and cognitive development. <i>Pediatrics</i>, 140(2), 57-61. <a href="https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758C">https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758C</a></p> <p>Bar-Lev, Y., &amp; Elias, N. (2019). Learning from screen media in early childhood: a double-edged sword. <i>Children, Families and Technologies. What challenges? What paths?</i>, 18-28. <a href="https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.012">https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.012</a></p> <p>Resumen</p> <p>Los hallazgos de la investigación demuestran las limitaciones al uso de</p>   |

|   |   |
|---|---|
|   | <p>pantallas, en especial, sin la supervisión de un adulto. Los hallazgos de la investigación demandan un incremento en la alfabetización mediática entre los padres de bebés y deambuladores/as que tienen que entender cómo facilitar el lenguaje del desarrollo de los hábitos mediáticos adecuados entre sus niños/as pequeños/as. La investigación sugiere que los niños/as comienzan a comprender la televisión orientada a los niños/as a partir de los 2 años de edad. El impacto cognitivo de estos medios depende de la edad del/a niño/a, del tipo de programación, el contexto social de visualización y el tipo de medios interactivos. La presencia frente al televisor de niños menores a 2 años presenta mayormente asociaciones negativas, en especial con respecto al lenguaje y la función ejecutiva. En el caso de niños/as en edad preescolar, se determinó que mirar televisión produjo resultados tanto positivos como negativos, y un vasto cuerpo investigativo sugiere que la televisión educativa causa un impacto positivo en el desarrollo cognitivo. Más allá de los años de educación preescolar, en su mayoría los niños/as consumen programación de entretenimiento y la investigación no ha explorado en profundidad los resultados cognitivos al respecto. El uso de juegos de computadora, así como de programas informáticos educativos pueden representar logros en cuanto a contenido académicamente relevante y otras habilidades cognitivas.</p> <p>Glosario<br/>No disponible</p> <p>Explicación de modificaciones<br/>Referencias añadidas</p> |
| <p><b>3.84 Actualizado 2017</b> Si los niños usan medios de comunicación con pantalla, el proveedor limita su tiempo de uso a no más de media hora por semana y para uso educativo o actividades físicas. Se ofrecen actividades alternativas interesantes a todos los niños cuando se ofrecen medios de comunicación con pantalla.</p> | <p>3.84 En el caso de que los niños/as utilicen pantallas, incluidas las computadoras, el/la proveedor/a de cuidado infantil limitará el tiempo de uso a no más de 30 minutos al día, y para la realización de actividades físicas o para fines educativos.</p> <p>3.84a Se ofrecen actividades alternativas de participación a todos/as los niños/as cuando se ofrece el uso de pantallas.</p> <p>Referencias<br/>Anderson, D. R., Subrahmanyam, K., &amp; Cognitive Impacts of Digital Media Workgroup. (2017). Digital screen media and cognitive development. <i>Pediatrics</i>, 140(2), 57-61. <a href="https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758C">https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758C</a></p> <p>Harms, T., Cryer, D., &amp; Clifford, R. M. (2014). <i>Family Child Care Environmental Rating Scale</i> (rev. ed.). Teachers College Press. <a href="https://ers.fpg.unc.edu">https://ers.fpg.unc.edu</a></p> <p>Resumen<br/>Los hallazgos de la investigación demuestran las limitaciones al uso de pantallas, en especial, sin la supervisión de un adulto. La investigación sugiere que los niños/as comienzan a comprender la televisión orientada a los niños/as a partir de los 2 años de edad. El impacto cognitivo de estos medios depende de la edad del/a niño/a, del tipo de programación, el contexto social de visualización y el tipo de medios interactivos. La presencia frente al televisor de</p>  |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>niños menores a 2 años presenta mayormente asociaciones negativas. El cerebro de un bebé demora, aproximadamente, 18 meses en desarrollarse hasta el punto en el que los símbolos que visualiza en la pantalla pasan a representar sus equivalentes en el mundo real. La evidencia muestra que la exposición a la pantalla antes de los 18 meses de edad causa efectos negativos persistentes en el desarrollo del lenguaje, las destrezas lectoras y la memoria a corto plazo de los niños. También puede generar problemas de atención y de sueño.</p> <p>Glosario<br/>No disponible</p> <p>Explicación de modificaciones<br/>Referencias añadidas. Indicadores separados</p>  |
| <p><b>3.85 Actualizado 2017</b> Se desalienta a los niños menores de 2 años de usar medios de comunicación con pantalla. Se ofrecen actividades alternativas interesantes cuando se ofrecen medios de comunicación con pantalla a los niños más grandes.</p> | <p>3.85 Se desaconseja enfáticamente que los niños menores a 2 años se expongan a las pantallas (televisor, computadora, video, DVD, iPad, etc.).</p> <p>Referencias<br/>Anderson, D. R., Subrahmanyam, K., &amp; Cognitive Impacts of Digital Media Workgroup. (2017). Digital screen media and cognitive development. <i>Pediatrics</i>, 140(2), 57-61. <a href="https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758C">https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758C</a></p> <p>Resumen<br/>La presencia frente al televisor de niños menores a 2 años presenta mayormente asociaciones negativas. El cerebro de un bebé demora, aproximadamente, 18 meses en desarrollarse hasta el punto en el que los símbolos que visualiza en la pantalla pasan a representar sus equivalentes en el mundo real. La evidencia muestra que la exposición a la pantalla antes de los 18 meses de edad causa efectos negativos persistentes en el desarrollo del lenguaje, las destrezas lectoras y la memoria a corto plazo de los niños. También puede generar problemas de atención y de sueño.</p> <p>Glosario<br/>No disponible</p> <p>Explicación de modificaciones<br/>Referencias añadidas. Se eliminó: “adecuada al desarrollo madurativo, se ofrecen actividades alternativas de participación a todos/as los niños/as cuando se ofrece el uso de pantallas a niños/as de mayor edad”. Duplicado de 3.84</p> |
| <p>3.86 Si los niños usan una computadora, el proveedor limita el tiempo de uso de la computadora de cada niño a no más de quince minutos a la vez de medios de comunicación con pantalla. Cuando los</p>  | <p>3.86 Cuando los niños/as utilizan una tecnología, el/la proveedor/a de cuidado infantil supervisa la selección de aplicaciones que hace cada niño/a y el tiempo de uso de la tecnología para que no supere los 30 minutos por vez o hasta que se encuentre sobreestimulado/a, lo que suceda primero. Cuando los niños/as en edad escolar son supervisados y participan en un proyecto educativo o si los niños/as requieren el uso de tecnología asistencial, el tiempo de uso de la computadora puede extenderse.</p>   |



|   |  |
|---|--|
| <p>niños de edad escolar están involucrados en un proyecto educativo o cuando los niños requieran el uso de asistencia tecnológica, el tiempo de uso de la computadora puede ser extendido.</p> | <p><b>Referencias</b></p> <p>Anderson, D. R., Subrahmanyam, K., &amp; Cognitive Impacts of Digital Media Workgroup. (2017). Digital screen media and cognitive development. <i>Pediatrics</i>, 140(2), 57-61. <a href="https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758C">https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758C</a></p> <p>Kanaya, T., Scullin, M. H., &amp; Ceci, S. J. (2003). The Flynn effect and U.S. policies: The Impact of rising IQ Scores on American society via mental retardation diagnoses. <i>American Psychologist</i>, 58(10), 778-790. <a href="https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.10.778">https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.10.778</a></p> <p>Subrahmanyam K., Kraut, R.E., Greenfield, P. M., &amp; Gross, E. F. (2000). The impact of home computer uses on children's activities and development. <i>Future Child</i>, 10(2),123-44.</p> <p><b>Resumen</b></p> <p>En general, los niños/as no tienen conciencia los posibles malos efectos de la tecnología, que son causados por su uso inadecuado. Kanaya et al. (2003) hallaron que el coeficiente intelectual (CI) de la generación actual es más elevado que el de la generación anterior. El incremento en el número de productos tecnológicos en las vidas de los niños/as y, en consecuencia, el incremento en los estímulos sirve como ejercicio para permitir a los niños/as resolver situaciones más complejas. El coeficiente intelectual de un/a niño/a se incrementa más en un proceso de aprendizaje rápido cuando el/la niño/a se interesa en mayor cantidad de asuntos o tiene la mayor cantidad de experiencias con esos asuntos. Sin embargo, un exceso de estimulación reduce la capacidad de atención, minimiza la interacción social, incrementa la agresión, los problemas de salud mental y física, reduce la calidad del sueño, favorece el ciberbullying o ciberacoso, los abusos y riesgos de seguridad. Se recomienda la tecnología para los niños cuando el uso cotidiano de dispositivos está sujeto a la supervisión de un adulto.</p> <p><b>Glosario</b></p> <p>Ciberbullying o ciberacoso- uso de medios electrónicos de comunicación para hostigar a una persona; por lo general, ese hostigamiento consiste en el envío de mensajes amenazantes o intimidantes.</p> <p><b>Explicación de modificaciones</b></p> <p>Referencia adicional. Se sustituyó la palabra “computadora” por la palabra “tecnología”. Ampliación en las aplicaciones seleccionadas. Incremento del tiempo y énfasis en la supervisión adulta</p> |
| <p><b>3.87 Actualizado 2017</b> Si están disponibles, todos los programas de computadora que usen los niños promueven su participación activa, participación de grupo,</p>                      | <p>3.87 Con supervisión del adulto, todo el software utilizado es apropiada para el desarrollo madurativo, promueve experiencias de aprendizaje positivas, requiere el involucramiento activo de los niños/as, la participación grupal, creatividad o diversión.</p> <p><b>Referencias</b></p>   |

|   |  |
|---|--|
| <p>aprendizaje, creatividad o diversión.</p>  | <p>Rosen, D. B. &amp; Jaruszewicz, C. (2009). Developmentally appropriate technology use and early childhood teacher education. <i>Journal of Early Childhood Teacher Education</i>, 30(2), 162-171. <a href="https://doi.org/10.1080/10901020902886511">https://doi.org/10.1080/10901020902886511</a></p> <p>Resumen<br/>La tecnología adecuada al desarrollo madurativo utiliza los desafíos únicos presentados por los niveles de desarrollo de los niños/as y capitaliza el deseo natural de los niños/as de construir conocimiento de manera activa y colaborativa, y resolver conflictos.</p> <p>Glosario<br/>No disponible</p> <p>Explicación de modificaciones<br/>Referencias añadidas. Se sustituyó “al utilizar” por “con supervisión de un adulto”</p>   |
| <p>3.88 Si el niño usa la Internet, el proveedor supervisa las computadoras, tabletas, teléfonos, y televisión su uso muy de cerca.</p> | <p>3.88 Cuando los niños/as utilizan internet, el/la proveedor/a de cuidado infantil monitorea activamente su uso en todas las formas, entre la que se incluyen las computadoras, las tablets, los smartphones y la televisión.</p> <p>Referencias<br/>Dedi Riyan Rizaldi, D.R., Eris Nurhayati, E., Fatimah,Z. &amp; Amni, Z. (2021). The Importance of Parental Assistance in Supervising the Use of Technology for Children During the Home Learning Program. <i>International Journal of Engineering, Science, and Information Technology</i>, 1(3). <a href="https://doi.org/10.52088/ijesty.v1i3.78">https://doi.org/10.52088/ijesty.v1i3.78</a></p> <p>Subrahmanyam K., Kraut, R.E., Greenfield, P. M., &amp; Gross, E. F. (2000). The impact of home computer use on children's activities and development. <i>Future Child</i>, 10(2),123-44.</p> <p>Resumen<br/>El rol que los padres desempeñan en asistir a sus hijos/as en el uso de la tecnología mientras aprenden desde el hogar es muy importante, en especial al mantener e incrementar la motivación de los niños/as para seguir aprendiendo. Se recomienda la tecnología para los niños cuando el uso cotidiano de dispositivos está sujeto a la supervisión de un adulto.</p> <p>Glosario<br/>No disponible</p> <p>Explicación de modificaciones<br/>Referencias añadidas</p> |