

2023

ESTÁNDARES

DE APRENDIZAJE Y DESARROLLO TEMPRANOS DE RI



LOS ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE TEMPRANO ARTICULAN EXPECTATIVAS COMPARTIDAS SOBRE LO QUE LOS NIÑOS PEQUEÑOS DEBEN SABER Y SER CAPACES DE HACER. ADEMÁS, PROPORCIONAN UN LENGUAJE COMÚN PARA MEDIR EL PROGRESO HACIA LA CONSECUCCIÓN DE OBJETIVOS DE APRENDIZAJE ESPECÍFICOS. (Kendall, 2003; Kagan & Scott-Little, 2004)





ÍNDICE

Reconocimientos	2
Criterio	3
Finalidad	3
Principios rectores.....	5
Valores fundamentales.....	5
Prácticas esenciales	6
Organización de <i>Los RIELDS</i>	9
Esquema de <i>Los RIELDS</i>	11
Normas de aprendizaje y desarrollo tempranos	
Glosario	73
Citas	78

 Salud física y desarrollo motor	13
 Desarrollo social y emocional	21
 Desarrollo lingüístico.....	28
 Alfabetización	35
 Desarrollo cognitivo	44
 Matemáticas.....	49
 Ciencia	55
 Estudios sociales	64
 Artes creativas	70





RECONOCIMIENTOS

El Consejo de Educación de Rhode Island adoptó los Estándares de Aprendizaje y Desarrollo de la Primera Infancia de Rhode Island (RIELDS) el 23 de mayo de 2013. La subvención "Race to the Top - Early Learning Challenge" proporcionó fondos para la edición y ampliación de los estándares estatales de aprendizaje y desarrollo tempranos. A lo largo de 2022, Los RIELDS se abrieron a los comentarios y revisiones del público. El 24 de enero de 2023, los Estándares de Aprendizaje y Desarrollo Tempranos de Rhode Island para el 2023 fueron aprobadas por el Consejo de Educación Primaria y Secundaria.

Trazar el rumbo hacia el éxito: Los Estándares de aprendizaje y desarrollo tempranos de Rhode Island fueron posibles gracias a la aportación de muchas personas que dedicaron incontables horas al proyecto. Agradecemos a la multitud de agentes

interesados en la primera infancia: El Consejo de Aprendizaje Temprano de RI (ELC), el Centro Integral de la Región 2 (R2CC), proveedores de cuidado infantil familiar con licencia, administradores y maestros de cuidado infantil con licencia, Head Start, administradores y docentes de Pre-Kindergarten de RI, administradores y maestros de escuelas públicas y programas de educación especial y padres y miembros de la comunidad que aportaron su opinión e hicieron recomendaciones que enriquecieron el nivel de contenido y la calidad de los estándares.

También debemos reconocer a quienes desempeñaron un papel decisivo en la redacción de las múltiples versiones de los estándares de aprendizaje y desarrollo tempranos:

El equipo principal (2013)

Kristen Greene

Departamento de Educación de Rhode Island

Michele Palermo

Departamento de Educación de Rhode Island

Dra. Susan Dickstein

Centro para la edad temprana del Hospital Bradley/Escuela de Medicina Brown Asociación de Rhode Island para la salud mental infantil

Ruth Gallucci

Departamento de Educación de Rhode Island

Brenda Duhamel

Rhode Island, Oficina de Salud y Servicios Humanos

Sara Mickelson

Departamento de Educación de Rhode Island

Judi Stevenson-Garcia

Departamento de Educación de Rhode Island

(2023)

Amanda Blazka

Departamento de Educación de Rhode Island

Elaine Remillard

Departamento de Educación de Rhode Island

Lisa Nugent

Departamento de Educación de Rhode Island

Zoe McGrath

Departamento de Educación de Rhode Island

Consultores y expertos nacionales (2013)

Clancy Blair

Profesor de Psicología Aplicada, Universidad de Nueva York

Douglas H. Clements

Catedrático Kennedy de Aprendizaje en la edad temprana y profesor de la Universidad de Denver

Linda Espinosa

Catedrática de Educación Infantil (Ret.) Universidad de Missouri, Colombia

Kathleen Hebbeler

Mánager del Programa de Servicios y Estrategias Comunitarias, SRI International

Linda Kimura

Directora, Babys can't wait

Jeffrey Capizzano

Grupo de Equidad Política

Catherine Scott-Little

Profesora Adjunta, Desarrollo Humano y Estudios Familiares, Universidad de Carolina del Norte

Dorothy Strickland

Profesora Emérita de Educación Samuel DeWitt Proctor, Rutgers, La Universidad Estatal de NJ

Karen Anderson

Education Development Center, Inc

Jackie Bourassa

Education Development Center, Inc

(2023)

Anna Falkner

Profesora adjunta, Educación para la edad temprana, Universidad de Memphis

Oscar A. Barbarin

Profesor de Estudios Afroamericanos y Psicología, Universidad de Maryland

Delis Cuellar

Investigadora adjunta, WIDA, Universidad de Wisconsin-Madison

Centro Integral de la Región 2 (2023)

Mindy Brookshire

Socia Senior del Programa, Centro WestEd de Estudios sobre Menores y Familia

Cindy Hoisington

Directora de proyectos, Education Development Center, Inc.

Clare Waterman

Científica investigadora, Education Development Center, Inc.

Georgia Bock

Investigadora asociada, Education Development Center, Inc.



Visit www.rields.com

O escanee este código con su dispositivo para ver nuestra versión adaptada a móviles.



CRITERIO

Desde que nacen, los niños sienten curiosidad y motivación por aprender. Conforme crecen y aprenden, sus cerebros cambian radicalmente, sobre todo durante los tres primeros años de vida. Estos cambios se ven influidos por la genética y las experiencias ambientales (incluidas las relaciones y las condiciones físicas) a medida que los niños se desarrollan en los ámbitos del pensamiento, el habla, el comportamiento y el razonamiento (Kupcha-Szrom, 2011; Center on the Developing Child, 2012)

Al interactuar con su mundo, los niños pequeños hacen descubrimientos, averiguan cómo funcionan las cosas, prueban nuevos comportamientos, aprenden normas sociales y resuelven problemas. A edades tempranas, el aprendizaje y las relaciones de alta calidad mejoran su desarrollo en todos los sentidos: físico, social, lingüístico, cognitivo, matemático, científico y artístico. Cuando los niños exploran activamente entornos y materiales, adquieren conocimientos conceptuales y habilidades de pensamiento crítico. Cuando los cuidadores (*sus padres u otro cuidador principal, familiares adultos y otros adultos conocidos*), los proveedores de cuidado infantil y los maestros desarrollan relaciones cálidas y de confianza con los niños a su cargo, están sentando una base sólida para el aprendizaje, las relaciones y el desarrollo de los niños (National Scientific Council on the Developing Child, 2004). El desarrollo temprano en todos los ámbitos asegura esta base para el éxito posterior del menor en la escuela y en la vida. (Departamento de Educación de Maine, 2005)

Los estándares de aprendizaje temprano articulan expectativas compartidas sobre lo que los niños pequeños deben saber y ser capaces de hacer. Además, proporcionan un lenguaje común para medir el progreso hacia la consecución de objetivos de aprendizaje específicos. (Kendall, 2003, Kagan & Scott-Little, 2004) *Los Estándares de Desarrollo y Aprendizaje Tempranos de Rhode Island (en adelante, los RIELDS)* describen las expectativas de aprendizaje temprano en puntos de referencia clave, desde el nacimiento hasta los 60 meses de edad.

Aunque se presentan en un documento independiente, estos estándares no deben considerarse de forma aislada. Comprenden un elemento clave del sistema de aprendizaje temprano del estado tiene y han sido diseñados estratégicamente para trabajar en conjunto con otras partes del sistema - plan de estudios, evaluación, desarrollo profesional, calidad del programa, y las competencias de la fuerza de trabajo. Los RIELDS están diseñados para promover una atención y educación de alta calidad para todos los niños desde su nacimiento hasta los cinco años, con consideraciones de diseño universal para los aprendices multilingües, los estudiantes con discapacidades y los que corren el riesgo de entrar en el jardín de infancia sin las bases adecuadas para el éxito. De este modo, el documento sirve como un valioso recurso para toda la comunidad de atención y educación tempranas.

* El maestro de un menor es cualquier persona comprometida e involucrada en su aprendizaje: padres, cuidadores, terapeutas y médicos, así como maestros de preescolar y de la escuela

** El cuidador principal de un menor puede ser uno de sus padres, pero también puede ser un pariente o alguien ajeno a la familia biológica. . Para simplificar, este documento utiliza la palabra "familia" para referirse a aquella persona (o personas) que ha asumido la responsabilidad principal de cuidar y criar a un menor

FINALIDAD

El aprendizaje temprano es la base de todo el sistema educativo de Rhode Island. *Los RIELDS* servirán para varios propósitos en la parte de ese sistema dedicada a la primera infancia en el estado. Ante todo, estos estándares revisados guiarán las prácticas de atención y educación tempranas, como las opciones de planes de estudio y evaluación, para garantizar que los niños reciban todas las oportunidades para progresar en los dominios de aprendizaje designados. Estos estándares también pueden apoyar la comprensión entre los cuidadores y los miembros de la familia** de los hitos clave del aprendizaje temprano. Además, los estándares informan a los maestros de primaria de la trayectoria educativa de los alumnos más pequeños del estado, de modo que estos maestros estén aún mejor preparados para atender a todos los niños.

La siguiente guía aclara la finalidad de *los RIELDS*:

Cómo utilizar estos estándares

- ✓ Para comprender la naturaleza global del desarrollo de la primera infancia
- ✓ Para orientar a los educadores de la primera infancia en el desarrollo de planes de estudios
- ✓ Para informar a las familias sobre los hitos de aprendizaje
- ✓ Para proporcionar un marco de aplicación de programas de alta calidad para la primera infancia
- ✓ Para contribuir a una transición armoniosa y coordinada de los niños al jardín de infancia

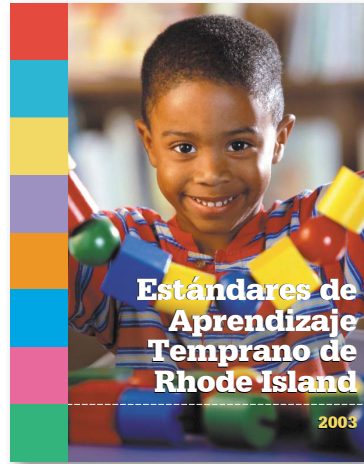
Cómo NO utilizar estos estándares

- ✗ Como prácticas o materiales didácticos específicos
- ✗ Como una lista definida de competencias
- ✗ Como plan de estudios o programa independiente
- ✗ Como herramienta de evaluación independiente

Los RIELDS articulan unas expectativas educativas integrales para los niños desde el nacimiento hasta los cinco años; se han derivado de las últimas investigaciones y de las aportaciones del público. El Departamento de Educación de Rhode Island ofrecerá asistencia técnica continua y recursos para ayudar a administradores, maestros y familias a comprenderlos y aplicarlos.

Estándares de aprendizaje temprano de Rhode Island (2003)

Los Estándares de Aprendizaje Temprano de Rhode Island (RIELS) fueron creados originalmente en 2003 por el Grupo de Trabajo de la Primera Infancia del estado. Los estándares de 2003 se basaban en las investigaciones más recientes sobre el desarrollo y el aprendizaje infantil y proporcionaban una orientación clara y completa a las familias, los maestros y los administradores sobre lo que los niños deben saber y ser capaces de hacer cuando entren en el jardín de infancia. Los estándares de 2003 eran de una calidad excepcionalmente alta, por lo que sentaron las bases para futuras versiones.



Estándares de aprendizaje y desarrollo temprano de Rhode Island (2013)

Desde 2003, el campo del aprendizaje precoz ha experimentado avances espectaculares. Por ejemplo, el Panel Nacional de Alfabetización Temprana (2008) y el Panel Asesor Nacional de Matemáticas (2008) han publicado informes pioneros que resumen la literatura científica sobre el desarrollo de la lectoescritura y las habilidades matemáticas en niños muy pequeños. El Center for the Developing Child de la Universidad de Harvard también ha estimulado los avances en este campo al articular los componentes clave del funcionamiento ejecutivo, un conjunto de habilidades que sientan las bases de un pensamiento y un comportamiento adaptativos y dirigidos a objetivos que permiten a los niños anular acciones y reacciones más automáticas o impulsivas. Al mismo tiempo, Head Start y Early Head Start han adoptado nuevos estándares nacionales (2007), y la mayoría de los estados han respaldado los Estándares Estatales Básicos Comunes K-12 para lengua inglesa y matemáticas. Los estándares revisados de aprendizaje y desarrollo tempranos de Rhode Island incorporan principios de estos avances científicos e indicadores de nivel nacional.

En 2011, Rhode Island fue uno de los nueve estados a los que se concedió una subvención federal Race to the Top Early Learning Challenge, que proporcionó al estado los recursos para revisar sus estándares de aprendizaje temprano. El Departamento de Educación de Rhode Island y la Oficina Ejecutiva de Salud y Servicios Humanos trabajaron en colaboración con expertos nacionales, la comunidad de educación superior de Rhode Island y las partes interesadas en la primera infancia de Rhode Island para articular este nuevo conjunto de estándares de aprendizaje y desarrollo tempranos que cumplen o superan los criterios reconocidos a nivel nacional y que están adaptados de forma única a los niños y las familias del estado.

Los RIELDS de 2013 amplían las expectativas educativas a los bebés y niños pequeños, y se integran con los estándares de aprendizaje temprano preescolar para crear un continuo sin fisuras desde el nacimiento hasta los 60 meses. Los estándares para

bebés y niños pequeños se establecen con las siguientes consideraciones importantes, que son relevantes para todos los alumnos: continuo desde el nacimiento hasta los 60 meses. Los estándares para bebés y niños pequeños se establecen con las siguientes consideraciones importantes, que son pertinentes para todos los escolares:

- El aprendizaje temprano se produce en el contexto de relaciones enriquecedoras; es solo a través de relaciones tempranas estables y seguras que los niños se sienten lo suficientemente seguros para explorar su entorno y aprender.
- El juego -especialmente con adultos y con otros niños- es un elemento clave para el aprendizaje temprano y un vehículo primordial a través del cual los niños pequeños empiezan a comprenderse a sí mismos en relación con los demás y a orientarse hacia el mundo y el placer de aprender. Definido estrictamente, es cualquier actividad buscada libremente que sea placentera para el "jugador". Puede ser física (saltar arriba y abajo o montar en triciclo), imaginativa (jugar al "cucú" o a "disfrazarse"), creativa (construir con bloques o hacer dibujos), social (representar un episodio dramático) o mental (soñar despierto). Y puede ser cualquier combinación de éstos. Paradójicamente, el juego es el trabajo más importante de la infancia.
- El aprendizaje temprano está integrado en todas las áreas del desarrollo; y aunque se identifican dominios específicos de aprendizaje, cada área de aprendizaje está influida por el progreso en otras.
- Los niños pueden progresar a ritmos diferentes en cada uno de los dominios. Mientras que el aprendizaje es secuencial -comenzando por lo simple (concreto) y volviéndose más complejo (abstracto)-, el desarrollo se desarrolla a trompicones.
- El aprendizaje temprano está arraigado en la cultura y cuenta con el apoyo de la familia.

La revisión de 2023

En 2022, el Departamento de Educación de Rhode Island abrió los RIELDS de 2013 para su revisión. A punto de cumplirse 10 años desde su publicación, la revisión de los RIELDS de 2013 es un paso necesario en un esfuerzo por reflejar las últimas investigaciones sobre el desarrollo y el aprendizaje infantil, cumplir o superar los criterios reconocidos a nivel nacional, reflejar las necesidades de los niños y las familias del estado, reforzar las experiencias adecuadas para el desarrollo de los niños pequeños en los programas y apoyar el desarrollo de un plan de estudios, una enseñanza y una evaluación de alta calidad y alineados con los estándares.

Los RIELDS 2023 remodelan los dominios de Ciencias y Estudios Sociales para alinearlos temáticamente con los Estándares de Ciencias de Próxima Generación K-12, y los Estándares de Estudios Sociales de Rhode Island. La revisión de Los RIELDS define intervalos de edad (por ejemplo, 0-9 meses, 9-18 meses) en cada hito para representar la variación del momento en que los niños alcanzarán los diferentes hitos del desarrollo. Además, Los RIELDS 2023 reflejan un diseño universal e inclusivo para todos los niños, con especial consideración para los aprendices multilingües y los niños con discapacidades.

PRINCIPIOS RECTORES

Los siguientes principios rectores son la base de los Estándares de Aprendizaje y Desarrollo Temprano de Rhode Island. Estos principios hablan de la coherencia de un sistema educativo cimentado en estándares rigurosos y basados en pruebas, redactados para apoyar el desarrollo de todos los niños. Estos principios incluyen los siguientes:

- Aunque *Los RIELDS* representan expectativas para todos los niños, cada menor alcanzará objetivos individuales de aprendizaje a su propio ritmo y a su manera.
- *Los RIELDS* son adecuados para todos los niños, desde el nacimiento hasta los 60 meses, incluidos los niños que son plurilingües y niños con discapacidades
- *Los RIELDS* representan las expectativas de aprendizaje y desarrollo infantil y deben servir de guía para la selección del plan de estudios y las herramientas de evaluación.
- Para cumplir con *Los RIELDS* cada menor requerirá diferentes tipos e intensidades de apoyo en todos los dominios.
- *Los RIELDS* están alineados con los Estándares Estatales Básicos Comunes K-12 y el Marco de Desarrollo Infantil y Aprendizaje Temprano de Head Start.

Los estándares revisados de aprendizaje y desarrollo tempranos presentan un cambio notable respecto a los estándares de Rhode Island de 2003: *Los RIELDS* ahora incorporan el juego como un aspecto del aprendizaje en todo el documento. Como tal, el juego no se trata como un estándar específico que debe cumplirse, sino como el medio principal por el que los niños demuestran logros del aprendizaje temprano. Es a través del juego que los niños aprenden las habilidades, los conocimientos y las actitudes que les ayudarán a tener éxito en su escolarización posterior. A lo largo del documento se hace hincapié en esta filosofía.

VALORES FUNDAMENTALES

Los valores fundamentales articulan los valores que el estado considera válidos para la aplicación de todos los estándares de aprendizaje y desarrollo tempranos en los programas para la edad temprana. Estos valores se describen en el documento original de los estándares publicado en 2003, en la revisión de 2013 y se repiten aquí:

- El respeto y el bienestar de los niños y las familias tendrán la máxima prioridad en la organización y planificación de las acciones comunitarias.
- Los responsables políticos tendrán en cuenta y estarán informados sobre la educación, el cuidado y el apoyo a los niños y las familias a la hora de elaborar y evaluar la legislación, la reglamentación y la financiación de los programas para niños pequeños.
- Las familias serán respetadas y apoyadas como socios en la educación y el desarrollo de su menor.
- Los maestros, las familias y los niños utilizarán el juego como una forma de desarrollar plenamente al menor, generar conocimiento del mundo en general y apoyar el desarrollo de cualidades para el aprendizaje permanente.
- Los educadores basarán sus decisiones en el conocimiento actual de las secuencias predecibles del desarrollo infantil y de cómo aprenden los niños, las diferencias entre niños y familias y los temas relacionados con los intereses de los menores.
- La teoría del desarrollo infantil será la base de la enseñanza, reconociendo que el aprendizaje es secuencial, depende de la experiencia y se basa en el conocimiento del menor en su totalidad, incluyendo su cultura y sus características individuales.
- Todos los niños serán considerados y respetados como individuos competentes que difieren en, sus enfoques del aprendizaje/temperamentos sus entornos familiares y las formas en que entienden y representan su mundo.
- Los niños aprenderán en un entorno en el que se satisfagan sus necesidades físicas y psicológicas para que se sientan seguros, se sientan valorados como individuos únicos y participen activamente en la adquisición de nuevas habilidades y conocimientos.
- El sentido de responsabilidad de los niños hacia sí mismos y hacia los demás se apoyará mejor cuando los maestros configuren el entorno de aprendizaje de forma que apoye el desarrollo de una ciudadanía implicada.
- Los programas educativos se desarrollarán en colaboración con las familias, los maestros y la comunidad con el fin de inspirar a los niños a adquirir conocimientos, construir nuevas habilidades, buscar retos y desarrollarse como ciudadanos.



PRÁCTICAS FUNDAMENTALES

Los *RIELDS* representan las expectativas de aprendizaje y crecimiento continuo de los niños pequeños en todas las áreas: intelectual, física y emocional. Actualizados y ampliados, se basan en conocimientos fundacionales sobre cómo se desarrollan y aprenden los niños pequeños. La investigación confirma que los enfoques exitosos para apoyar el aprendizaje temprano se basan en el conocimiento global del menor, incluidos sus puntos fuertes individuales, sus características y su cultura; que el aprendizaje depende de las experiencias; que los dominios del desarrollo están interconectados; que las relaciones y el juego son fundamentales para el aprendizaje de los niños; y que la intencionalidad de los maestros y cuidadores puede mejorar enormemente el crecimiento y el desarrollo.

Educar a todos los niños:

Todos los niños difieren en sus capacidades y potencial intelectual, físico y emocional; y con frecuencia los niños se desarrollan a ritmos diferentes. Algunas requieren una gran inversión de tiempo y apoyo, (Departamento de Educación de Rhode Island, 2012) mientras que otros son tremendamente independientes. Más allá del ritmo de desarrollo del menor o de su capacidad intrínseca, las investigaciones han confirmado que los primeros años son los más decisivos, sobre todo para cualquier menor que pueda tener dificultades: “Existe una necesidad urgente y sustancial de identificar lo antes posible a los bebés y niños pequeños que necesitan servicios para garantizar que se interviene cuando el cerebro en desarrollo es más capaz de cambiar”. (NECTAC, 2011)

- **Niños con discapacidad:** Los *RIELDS* representan las expectativas para todos los niños. Sin embargo, quizá sea necesario adaptar cronogramas e indicadores individuales, en particular aquellos con IEP. Algunos niños podrán necesitar una instrucción más individualizada o más intensiva que otros a fin de lograr avances. Otros niños precisarán de adaptaciones en su entorno o de una tecnología de adaptación o asistencia con la finalidad de participar en experiencias de aprendizaje que promuevan el avance. Los maestros necesitan entender que a todos los niños se les debe brindar una variedad de maneras para demostrar lo que saben y lo que pueden hacer. La diferenciación de instrucciones y la individualización de intensidad y frecuencia por medio de un proceso de toma de decisiones basado en información* asegurarán que todos los niños cumplan con estos importantes estándares de aprendizaje temprano.

* Hacer un seguimiento de los datos y utilizarlos para tomar decisiones sobre cómo crear entornos de aprendizaje se ha convertido en un conjunto de actividades ampliamente exigidas. Sin embargo, estos requisitos no significan que todos los maestros y cuidadores de la primera infancia tengan que convertirse en expertos en datos o informática. Ni mucho menos. Los valiosos datos de los estudiantes pueden recopilarse de varias maneras fáciles y eficaces. Por ejemplo, utilizar un cuaderno para registrar observaciones sobre cómo cambia y se desarrolla un menor de una semana a otra puede generar un valioso perfil de “datos”. “Cuando los maestros... hacen un seguimiento sistemático del rendimiento de los estudiantes, pueden realizar ajustes en el sistema educativo que se traduzcan en mejoras reales del rendimiento de los estudiantes” (Jones & Mulvenon, 2003, p. 13)



- **Apoyo a los aprendices multilingües:** En Rhode Island, la diversidad étnica dentro de las comunidades también significa que los jóvenes aprendices aportan una amplia gama de experiencias lingüísticas a sus entornos de atención y educación tempranas. Los niños que hablan un idioma distinto al inglés en sus hogares y comunidades presentan una diversidad de niveles de exposición y competencia en idioma inglés cuando ingresan a los programas de atención y educación tempranas. Aunque se confirma la importancia de apoyar a estos niños para que aprendan inglés, los *RIELDS* también reconocen el multilingüismo como una fuente de tremenda fortaleza, además sus directrices e indicadores promueven el desarrollo continuo y el crecimiento del idioma primario de cada niño conforme va aprendiendo el idioma inglés — de ahí, el término “estudiantes multilingües” (MLL).

El idioma natal de un niño puede concebirse como un cimiento para la adquisición del idioma inglés. De hecho, investigaciones demuestran que cuando poseen sólidos antecedentes en su idioma primario, los niños aprenden un segundo idioma de manera más fácil, así mismo cuentan con ventajas cognitivas, académicas, personales y culturales. (Ada & Zubizarreta, 2001; Collier, 1987; Cummins, 1984) Dicho de otra manera, mientras más sólidos son los cimientos en el idioma nativo, los niños serán más capaces de aprender para entender y hablar el idioma inglés — y aprender en todos los ámbitos. Es obvio que los programas necesitan garantizar el desarrollo continuo del idioma nativo de los niños, al mismo tiempo que se promueve su adquisición del idioma inglés. De igual manera, los niños que aprenden dos idiomas deben tener la oportunidad de interactuar y demostrar sus capacidades, destrezas y conocimientos en cualquier idioma — inglés y su idioma materno.



PRÁCTICAS FUNDAMENTALES CONTINUACIÓN

Además de las diferencias en la capacidad y el lenguaje, los niños llegan a un aula de educación infantil o a un centro de cuidado con experiencias y expectativas familiares, sociales y culturales muy diversas. Los educadores y cuidadores se enfrentan al importante reto de adaptarse a estas diferencias y crear entornos de aprendizaje que favorezcan el crecimiento y el desarrollo de todos los niños. Aunque nadie puede ser un experto en todos los campos, los educadores y cuidadores pueden desarrollar redes de colaboración que incluyan otras agencias y servicios de la zona diseñados para apoyar y potenciar el desarrollo de los niños pequeños. Establecer este tipo de asociaciones requiere un esfuerzo. Pero dado que ningún individuo o agencia puede “hacerlo todo”, la colaboración entre agencias y servicios contribuye en gran medida a mejorar la vida tanto de los niños como de los educadores que los instruyen. (Servicios Humanos, Servicios Comunitarios, 2010)

Puesto que “los individuos aportan una enorme variedad de destrezas, necesidades e intereses al aprendizaje,” (CAST, n.d.) los salones de clases y los entornos de atención son más eficientes cuando reflejan los principios del diseño universal para el aprendizaje (UDL), los cuales ayudan a guiar la elaboración de planes de estudio que “brindan a todos los individuos oportunidades equitativas de aprendizaje. El UDL ofrece un esquema para crear objetivos, métodos, materiales y evaluaciones de instrucciones que funcionan para todos — no se trata de una solución única y universal, más bien de enfoques flexibles que pueden personalizarse y ajustarse a las necesidades individuales.” (UDL Guidelines, 2010) Los tres principios básicos del UDL incluyen apoyo para (a) “aprendizaje del reconocimiento” que brinda múltiples métodos flexibles de presentación; (b) “aprendizaje estratégico” que ofrece múltiples métodos flexibles de expresión y formación; y (c) “aprendizaje afectivo” que ofrece múltiples opciones flexibles de participación” (National Center on Universal Design for Learning, 2010) Las investigaciones demuestran que cuando se aplican los principios del UDL en salones de clases, los niños se convierten en aprendices ingeniosos y entendidos, más dirigidos a las estrategias y metas, así como más determinados y motivados. (Hall, Meyer, & Rose, 2010, p. 23.).



Con la finalidad de brindar experiencias estimulantes y desarrolladoras adecuadas para todos los niños, los educadores y cuidadores deben considerar las fortalezas y las necesidades de cada uno de los niños. Las experiencias de aprendizaje correctas permiten a los niños alcanzar el máximo nivel de sus capacidades. En resumen, las experiencias de aprendizaje adecuadas en términos de desarrollo deben incluir lo siguiente:

- Incorporar adaptaciones adecuadas para los niños diagnosticados con discapacidad.
- Demostrar conocimiento y respeto hacia las habilidades relacionadas con los idiomas y la cultura de los estudiantes.
- Y reflejar un entendimiento del diseño universal para el aprendizaje.

Desarrollo integral

El desarrollo de un menor no se produce en línea recta. Los niños aprenden a través de experiencias auténticas que incluyen interacciones con adultos, compañeros y materiales. A medida que construyen conocimientos y aprenden en un ámbito, los niños se ven influidos por sus progresos en otros. Los entornos y planes de estudios de aprendizaje temprano de alta calidad que se centran en el niño en su totalidad -su desarrollo intelectual, social, físico y emocional- reflejarán un conocimiento de este proceso de desarrollo del “niño en su totalidad” y estimularán el aprendizaje integrado y simultáneo de conocimientos y habilidades en múltiples dominios.

Función ejecutiva

Para organizar los estándares de aprendizaje y desarrollo tempranos, el proceso de aprendizaje se divide en dominios, aunque el aprendizaje del menor no está aislado por dominios, sino que se produce en todas las áreas. Los avances en el campo de la neurociencia han permitido comprender cómo se desarrolla un menor a través de estos dominios, haciendo hincapié en un conjunto particular de habilidades cognitivas denominadas “función ejecutiva”. Estas habilidades son importantes para la planificación, la resolución de problemas y la regulación de las emociones:

- Memoria de trabajo: la capacidad de retener información en la mente y manipularla para realizar tareas
- Control inhibitorio: la capacidad de filtrar los impulsos, resistir la tentación y mantener la atención en una tarea
- Flexibilidad cognitiva: la capacidad de ajustarse a los cambios en las demandas, las prioridades y las perspectivas

Tomar turnos, llevarse bien con los demás, controlar las emociones, seguir instrucciones y ser autodirigido -todas ellas funciones ejecutivas- son habilidades fundamentales para la preparación escolar. (Blair, 2009)

PRÁCTICAS FUNDAMENTALES CONTINUACIÓN

La importancia de las relaciones

Un desarrollo sano y un aprendizaje satisfactorio dependen de las relaciones e interacciones positivas que los niños mantengan con adultos cariñosos que estén constantemente presentes en sus vidas. De este modo, tanto el entorno del hogar como el de la educación temprana influyen en la preparación para la escuela y en el éxito académico temprano. Los niños prosperan cuando sus relaciones promueven su crecimiento a través de una serie de interacciones significativas que:

- Se desarrollan a partir de los propios intereses, capacidades e iniciativa del menor;
- Dan forma a la autoconciencia del menor; y,
- Se adaptan a la personalidad única del menor. (Consejo Científico Nacional sobre el Desarrollo del Niño, 2004)

Las relaciones afectan a todos los aspectos del desarrollo del menor. Las relaciones tempranas sientan las cimientos del éxito académico y social posterior. Los adultos, las familias y los maestros necesitan alimentar el potencial de cada menor mediante interacciones constantes y positivas que fomenten la confianza del menor en sí mismo, su sensación de seguridad y estabilidad y su motivación para aprender. Los estándares de aprendizaje y desarrollo tempranos reflejan la importancia de establecer este tipo de relaciones.

La necesidad de una enseñanza intencional

La forma en que aprende un menor varía de un niño a otro y también varía con el tiempo. Los niños aprenden mejor cuando los maestros apoyan intencionadamente el descubrimiento autoguiado de los menores a través del juego, que luego permite a los niños construir su propio conocimiento y desarrollar habilidades a través de la exploración y la experiencia, incluyendo la experiencia de interactuar con sus compañeros. (Epstein, 2007) El juego permite a los niños aprender las habilidades, los conocimientos y las disposiciones que favorecen el éxito en la escolarización posterior. Varios tipos de juego fomentan el aprendizaje temprano:

- El juego social, que fomenta la cooperación y el intercambio
- El juego constructivo, que permite a los niños explorar objetos y descubrir patrones
- El juego físico, que ofrece oportunidades para el desarrollo de la motricidad gruesa y fina
- El juego expresivo, que favorece la expresión de los sentimientos
- El juego de fantasía, que fomenta el desarrollo de la imaginación



Los maestros influyen positivamente en los resultados del aprendizaje de los niños cuando hacen dos cosas: cuando actúan con plena conciencia de la importancia de la intencionalidad: es decir, cuando “actúan con conocimiento y propósito para garantizar que los niños pequeños adquieran los conocimientos y las habilidades (contenidos) que necesitan para tener éxito en la escuela y en la vida”; (Epstein, 2007) y luego, cuando comprenden las formas en que el juego facilita el progreso hacia los objetivos de aprendizaje de cada dominio y lo incorporan así a sus estrategias intencionales.

ORGANIZACIÓN DE LOS RIELDS

Los estándares de aprendizaje y desarrollo tempranos de Rhode Island están organizados en dominios, componentes, objetivos de aprendizaje e indicadores.

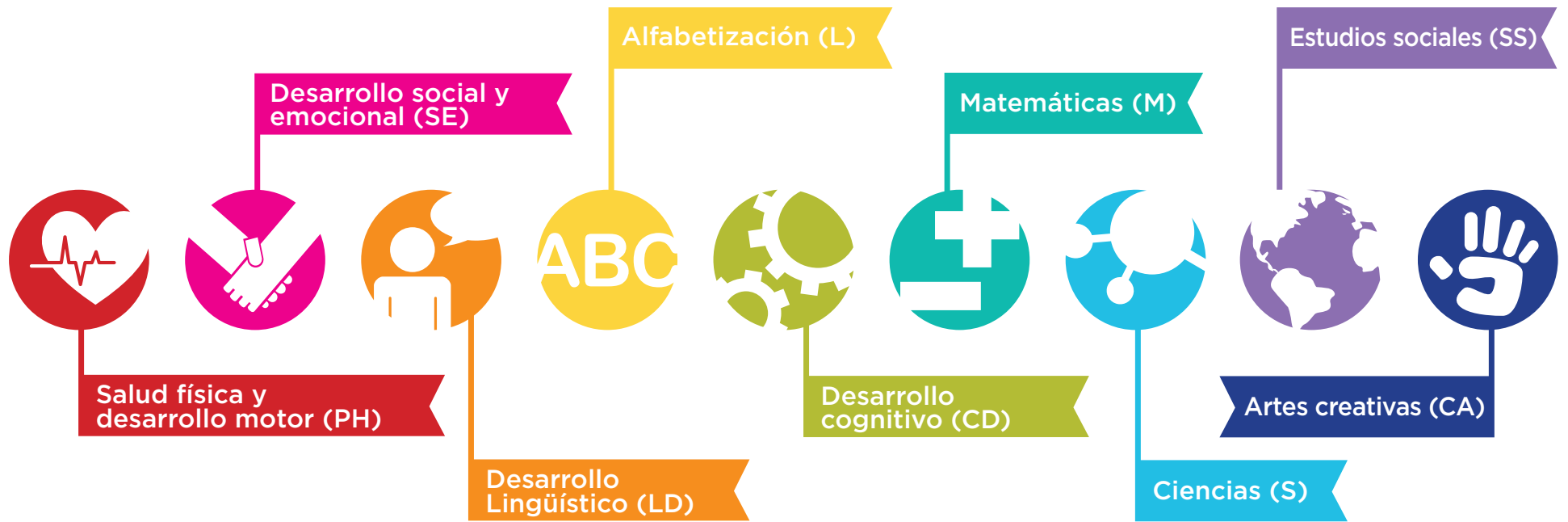
Los dominios representan las grandes áreas del aprendizaje temprano.

Los componentes son áreas específicas dentro de un dominio. Por ejemplo, el dominio de la salud física y el desarrollo motor se divide en tres componentes: prácticas de salud y seguridad, desarrollo motor grueso y desarrollo motor fino.

Los estándares establecen aquellas categorías generales de competencias, comportamientos, conocimientos y habilidades que los niños desarrollan en mayor grado y con mayor sofisticación a medida que crecen. Por ejemplo, el componente de desarrollo motor grueso incluye dos ideas centrales:

- a) Los niños desarrollan el control de los músculos grandes, la fuerza y la coordinación
- b) Los niños desarrollan habilidades de desplazamiento

Los estándares siguen siendo los mismos durante toda la infancia, aunque la forma de realizarlos cambia y se hace más compleja a medida que los niños crecen y se desarrollan.



Los dominios están representados por esta serie de iconos



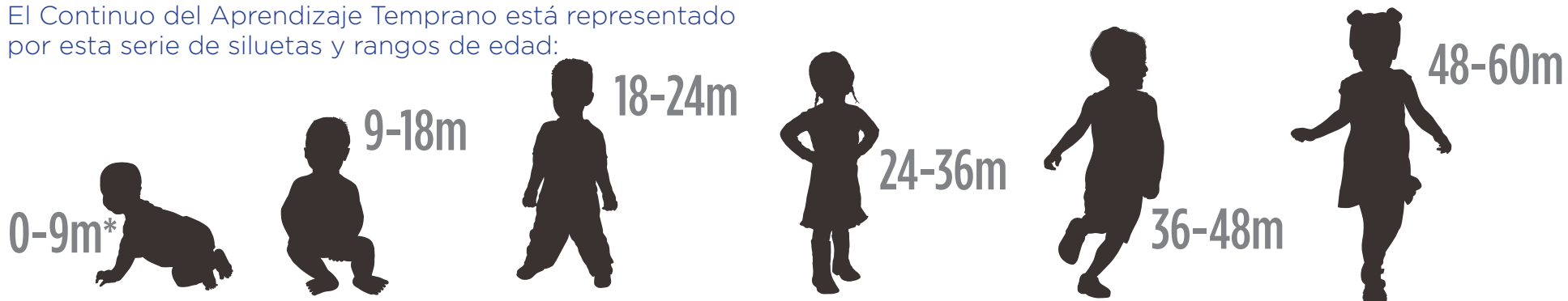
ORGANIZACIÓN DE *LOS RIELOS* CONTINUACIÓN

Los **ejemplos** establecen los puntos de referencia específicos del desarrollo para las competencias, los comportamientos, los conocimientos y las habilidades que la mayoría de los niños poseen o muestran a una edad determinada para cada objetivo de aprendizaje. Vistos en conjunto, los indicadores describen la progresión del desarrollo a lo largo del tiempo. Aunque el primer conjunto de puntos de

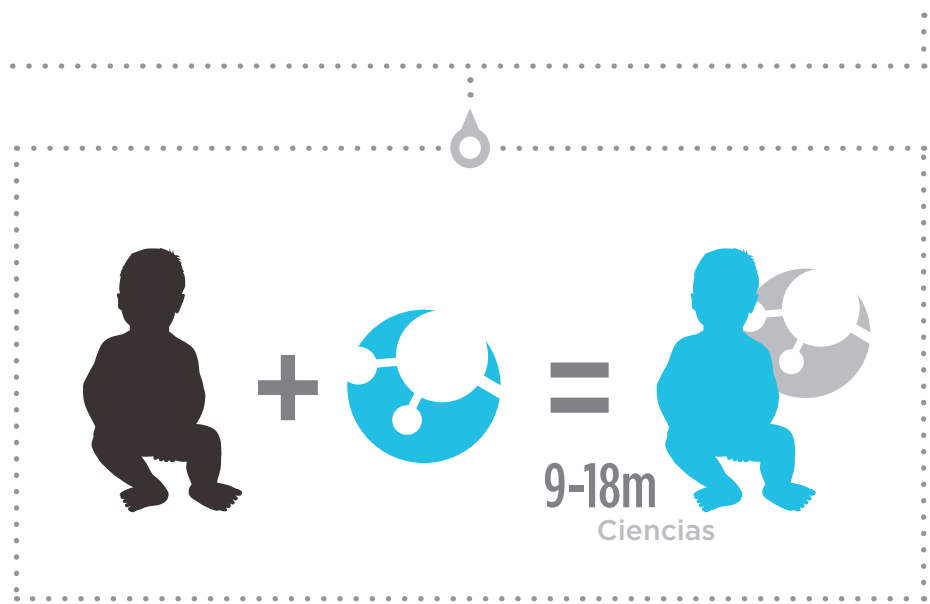
referencia se sitúa en los nueve meses, es importante recordar que una enorme cantidad de crecimiento y desarrollo se produce antes de esa edad.

Continuo del aprendizaje temprano: Los estándares de aprendizaje y desarrollo tempranos esbozan una progresión desde el nacimiento hasta los 60 meses, con seis puntos de referencia para el desarrollo:

El Continuo del Aprendizaje Temprano está representado por esta serie de siluetas y rangos de edad:



A lo largo de este recurso se utilizan los 9 iconos de dominio en combinación con las 6 siluetas para representar visualmente los indicadores en todo el documento. Por ejemplo, a la derecha, la silueta de 9-18 meses en combinación con el icono del dominio de la ciencia que ayuda a acceder fácilmente a la información.



Los niños se desarrollan enormemente antes de este punto de referencia de los nueve meses. Los ejemplos de aquí pueden identificar lo que el menor ya ha estado haciendo durante semanas, si no meses. Como tales, estos indicadores representan un punto de partida para calibrar el progreso del desarrollo.





ESQUEMA DE *LOS RIELDS*

Estructura de los estándares de aprendizaje y desarrollo tempranos de Rhode Island

Salud física y desarrollo motor (PH)

PH 1: Prácticas de salud y seguridad

- PH 1.a: Los niños realizan actividades físicas estructuradas y no estructuradas.
- PH 1.b: Los niños son cada vez más capaces de identificar situaciones inseguras y aprenden gradualmente estrategias para responder a ellas.
- PH 1.c: Los niños desarrollan habilidades de autoayuda.

PH 2: Desarrollo motor grueso

- PH 2.a: Los niños desarrollan el control, la fuerza y la coordinación de los músculos grandes.
- PH 2.b: Los niños desarrollan habilidades para viajar.

PH 3: Desarrollo motor fino

- PH 3.a: Los niños desarrollan el control de los músculos pequeños, la fuerza y la coordinación.
- PH 3.b: Los niños desarrollan habilidades de escritura y dibujo.

Desarrollo social y emocional (SE)

SE 1: Relaciones con los demás

- SE 1.a: Los niños desarrollan confianza y se comprometen positivamente con los adultos que les son familiares y están presentes de forma constante en la vida de los menores.
- SE 1.b: Los niños entablan relaciones e interacciones positivas con otros niños.

SE 2: Sentido de sí mismos

- SE 2.a: Los niños desarrollan una conciencia de sí mismos como individuos con pensamientos, sentimientos y perspectivas únicos.
- SE 2.b: Los niños desarrollan la confianza necesaria para completar una acción satisfactoria o independientemente.

SE 3: Autorregulación

- SE 3.a: Los niños desarrollan la capacidad de identificar, expresar y gestionar sus emociones.
- SE 3.b: Los niños desarrollan la capacidad de gestionar los impulsos y expresar las emociones adecuadamente incluso en situaciones difíciles.

Desarrollo lingüístico (LD)

LD 1: Lenguaje receptivo/interpretativo

- LD 1.a: Los niños atienden, comprenden y responden a un lenguaje cada vez más complejo.

LD 2: Lenguaje expresivo

- LD 2.a: Los niños utilizan un vocabulario, una gramática y una sintaxis cada vez más complejos para expresar sus pensamientos y necesidades.

LD 3: Pragmática

- LD 3.a: Los niños comprenden, siguen y utilizan normas sociales y conversacionales apropiadas.

LD 4. Desarrollo lingüístico de los aprendices multilingües

- LD 4.a: Los niños multilingües atienden, comprenden y responden a un lenguaje cada vez más complejo sobre una serie de temas, incluidas experiencias y textos con significado personal (incluidos textos digitales) en inglés y en su(s) lengua(s) materna(s).
- LD 4.b: Los niños multilingües adquieren una competencia cada vez mayor a la hora de expresar sus pensamientos e ideas en inglés y en su(s) lengua(s) materna(s).

Alfabetización (L)

L 1: Conciencia fonológica

- L 1.a: Los niños demuestran ser conscientes de las palabras habladas, las sílabas y los sonidos (fonemas).

L 2: Concepto de material impreso

- L 2.a: Los niños desarrollan la correspondencia letra-sonido e identifican las letras por sonidos (fonemas) y nombres.
- L 2.b: Los niños demuestran conocimiento de los libros y de las convenciones básicas de la letra impresa; entienden que la letra impresa conlleva significado y que las palabras habladas se representan mediante texto.

L 3: Comprensión e interés

- L 3.a: Los niños muestran interés por una variedad de experiencias de alfabetización y las comprenden.

L 4: Desarrollo de la lectura y escritura en escolares multilingües

- L 4.a: Los niños multilingües participan cada vez más en experiencias de alfabetización en inglés y en su(s) lengua(s) materna(s).

L 5: Escritura emergente

- L 5.a: Los niños utilizan una combinación de dibujo, dictado y escritura para mostrar su conocimiento de las convenciones de la escritura y demostrar que ésta es un medio de comunicación.





ESQUEMA DE *LOS RIELOS* CONTINUACIÓN

Desarrollo cognitivo (CD)

CD 1: Lógica y razonamiento

CD 1.a a Los niños aplican estrategias y recurren a conocimientos y experiencias anteriores para alcanzar objetivos y resolver problemas.

CD 2: Memoria y memoria de trabajo

CD 2.a a Los niños retienen información en su mente y la manipulan para realizar tareas.

CD 3: Atención y control inhibitorio

CD 3.a a Las habilidades de los niños para filtrar impulsos y mantener la atención en una tarea aumentan.

CD 4: Flexibilidad cognitiva

CD 4.a a Las habilidades de los niños para adaptarse a cambios en las demandas, prioridades y perspectivas aumentan.

Matemáticas(M)

M 1: Sentido numérico y cantidad

M 1.a Los niños desarrollan el reconocimiento de los números y la capacidad de contar y aprenden la relación entre los números y la cantidad que representan.

M 2: Relaciones y operaciones numéricas

M 2.a Los niños aprenden a utilizar los números para comparar cantidades y resolver situaciones matemáticas.

M 3: Clasificación y producción de patrones

M 3.a Los niños aprenden a ordenar y clasificar objetos por atributos comunes, a identificar patrones y a predecir la siguiente secuencia de un patrón.

M 4: Medición, comparación y ordenación

M 4.a Los niños aprenden a medir objetos por sus diversos atributos para hacer comparaciones.

M 5: Geometría y sentido espacial

M 5.a Los niños aprenden a identificar las figuras y sus atributos, a resolver problemas utilizando figuras, y a explorar las posiciones de los objetos en el espacio.

Ciencias (S)

S 1: Prácticas científicas y aplicación

S 1.a: Los niños son cada vez más capaces de participar en el proceso de indagación mediante desarrollando preguntas, planificando y llevando a cabo investigaciones, recogiendo y analizando datos, generando y compartiendo hallazgos e ideas, y utilizando y aplicar nuevos conocimientos para resolver problemas.

S 2: Ciencias físicas

S 2.a: Los niños adquieren un conocimiento cada vez mayor de los conceptos básicos relacionados con las propiedades de los objetos y los materiales, las fuerzas y el movimiento, y la energía (luz y sonido).

S 3: Ciencias de la Tierra y del espacio

S 3.a: Los niños adquieren cada vez más conocimientos sobre las características de la Tierra y el espacio, los componentes del clima y cómo todos los seres vivos dependen de los recursos naturales para sobrevivir.

S 4: Ciencias naturales

S 4.a: Los niños empiezan a conocer las características, necesidades y ciclos vitales de los seres vivos y cómo consiguen satisfacer sus necesidades dentro de un entorno concreto.

Estudios Sociales (SS)

SS 1: Civismo y Gobierno

SS 1.a: Los niños desarrollan la conciencia de que el cuidado de la comunidad a través de la responsabilidad personal, las normas acordadas y la resolución de conflictos son componentes importantes de una sociedad justa y equitativa.

SS 2: Economía

SS 2.a: Los niños demuestran un conocimiento cada vez mayor de conceptos económicos básicos como la oferta y la demanda, las ocupaciones y la moneda.

SS 3: Historia

SS 3.a: Los niños desarrollan una comprensión del paso del tiempo en relación con los cambios históricos en los acontecimientos, las personas y el mundo.

SS 3.b: Los niños adquieren conciencia de sí mismos y de los demás como miembros de familias, comunidades y culturas diversas.

SS 4: Geografía

SS 4.a: Los niños demuestran conocer los conceptos geográficos de ubicación y características físicas de los entornos en los que viven.

Artes creativas (CA)

CA 1: Experimentación y participación en las artes creativas

CA 1.a: Los niños adquieren aprecio y participan en las artes creativas relacionadas con la música y el movimiento, el teatro y las artes visuales.





En este dominio se hace hincapié en la salud física y el desarrollo motor como parte integrante del bienestar general de los niños. El desarrollo saludable de los niños pequeños está directamente relacionado con la práctica de comportamientos sanos, el fortalecimiento de los músculos grandes y pequeños y el desarrollo de la fuerza y la coordinación. A medida que se desarrolla su motricidad gruesa y fina, los niños experimentan nuevas oportunidades para explorar e investigar el mundo que les rodea. Por el contrario, los problemas de salud física pueden obstaculizar el desarrollo del menor y se asocian a malos resultados en la infancia. Por ello, el desarrollo físico es fundamental para el desarrollo y el aprendizaje en todos los demás dominios. Los componentes de este dominio abordan las prácticas de salud y seguridad, el desarrollo motor grueso y el desarrollo motor fino.

Los niños con problemas físicos pueden demostrar formas alternativas de alcanzar los objetivos de motricidad gruesa y fina; por ejemplo, pedaleando en un triciclo adaptado, desplazándose en una silla de ruedas o alimentándose con una cuchara especializada. Los niños con discapacidades pueden alcanzar estos mismos objetivos de una manera diferente, a menudo a un ritmo distinto, con un grado de realización diferente o en un orden distinto al de sus compañeros. Al observar cómo los niños demuestran lo que saben y pueden hacer, los maestros deben considerar las adaptaciones y modificaciones apropiadas, según sea necesario. Los principios del diseño universal para el aprendizaje (DUA) ofrecen el enfoque menos restrictivo y más inclusivo para desarrollar entornos y planes de estudios que mejor apoyen la salud física y el desarrollo motor de todos los niños.

Recuerde: Aunque este dominio representa las expectativas generales para la salud física y el desarrollo motor, cada menor alcanzará los estándares individuales a su propio ritmo y a su manera.

- PH 1: Prácticas de salud y seguridad
- PH 2: Desarrollo motor grueso
- PH 3: Desarrollo motor fino



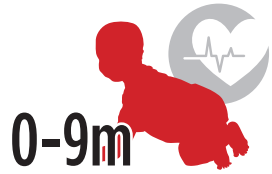


SALUD FÍSICA Y DESARROLLO MOTOR

Componente 1: Prácticas de salud y seguridad

Estándar 1.a: Los niños participan en actividades físicas estructuradas y no estructuradas.

En las siguientes franjas de edad, los niños suelen, por ejemplo:



0-9m

- › Mantener la actividad física durante al menos tres o cinco minutos seguidos
- › Participar en juegos de movimiento sencillos con un adulto (por ejemplo, seguir con los ojos o el cuerpo un objeto o una persona en movimiento)



9-18m

- › Participar en juegos físicos activos con un adulto
- › Observar y a menudo correr cuando ven correr a niños mayores
- › Intentar probar nuevos juegos y juguetes
- › Permanecer de pie con los pies muy separados y balancearse al son de la música



18-24m

- › Manejar juguetes más grandes con cierta precisión (por ejemplo, golpear un tablero de clavijas y clavijas o una tabla de golpear)
- › Retroceder en una silla para sentarse
- › Ponerse en cuclillas mientras juega
- › Llevar un juguete grande mientras camina o juega
- › Correr detrás de niños mayores que corren



24-36m

- › Mantener la actividad física durante al menos 15 minutos seguidos durante al menos 30 minutos en total cada día
- › Participar en juegos al aire libre
- › Probar nuevos juegos y juguetes sin ayuda
- › Participar activamente en juegos y bailes



36-48m

- › Cargar bolsas u objetos en distancias cortas
- › Practicar patadas, lanzamientos y carreras



48-60m

- › Aumentar su cantidad de juego y actividad, utilizando más músculos y durante períodos más largos (por ejemplo, al menos 60 minutos en total cada día).

“

Todos los niños tienen capacidades incorporadas para alcanzar objetivos de desarrollo de múltiples maneras y en condiciones variables.

”

- Neurons to Neighborhoods

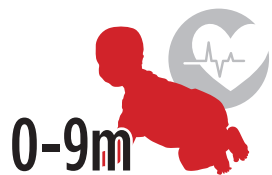


SALUD FÍSICA Y DESARROLLO MOTOR

Componente 1: Prácticas de salud y seguridad

Estándar 1.b: Los niños son cada vez más capaces de identificar situaciones inseguras y aprenden gradualmente estrategias para responder a ellas.

En las siguientes franjas de edad, los niños suelen, por ejemplo:



0-9m

- › Expresar malestar o ansiedad en situaciones estresantes
- › Demostrar que reconoce la diferencia entre su cuidador principal y una persona desconocida



9-18m

- › Responder a veces adecuadamente a la reorientación dada por un cuidador adulto



18-24m

- › Responder adecuadamente a las reorientaciones de los adultos a menos que estén demasiado atrapados en un juego o una emoción
- › Demostrar una comprensión inicial cuando los adultos comunican "alto" o "peligro" en su lengua materna deteniéndose o escuchando a los adultos
- › Tomarse de la mano brevemente con los adultos cuando caminan pero a menudo rompen el contacto cuando se distraen con otra persona u objeto



24-36m

- › Reconocer o identificar algunos objetos y situaciones nocivos o inseguros
- › Detener un comportamiento en respuesta a las indicaciones de un adulto
- › Comprender y participar en la rutina de ir de la mano de un adulto cuando se camina por lugares públicos
- › Buscar la ayuda de un adulto en algunas situaciones inseguras o peligrosas
- › Seguir rutinas de emergencia tras la instrucción de un adulto (por ejemplo, simulacros de incendio)



36-48m

- › Reconocer las situaciones inseguras y avisar a un adulto; alertar a un adulto cuando otro menor se encuentre en una situación peligrosa
- › Comprender la diferencia entre "contacto seguro" y "contacto inseguro", especialmente si se le ha instruido previamente
- › Comunicar cuáles son las consecuencias de los comportamientos inseguros
- › Mirar a ambos lados antes de cruzar la calle con la ayuda de un adulto



48-60m

- › Seguir las normas de seguridad con la ayuda de un adulto
- › Reconocer símbolos o señales de peligro (por ejemplo, etiquetas de veneno) y evitar esos objetos o zonas
- › Comprender las consecuencias de no seguir las normas relacionadas con la seguridad

“

El juego es la respuesta a la pregunta, ¿cómo surge algo nuevo?

- Jean Piaget

”

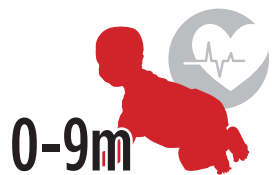


SALUD FÍSICA Y DESARROLLO MOTOR

Componente 1: Salud física y desarrollo motor

Estándar 1.c: Los niños desarrollan habilidades de autoayuda.

En las siguientes franjas de edad, los niños suelen, por ejemplo:



0-9m



9-18m



18-24m



24-36m



36-48m



48-60m

- › Quejarse o llorar cuando tiene hambre y calmarse cuando se le coge para darle de comer en el momento oportuno
- › Coordinar la succión y la deglución
- › Ayudar en la autoalimentación sujetando el biberón o el pecho; apartar la cabeza cuando está lleno/a
- › Explorar los alimentos con las manos y los dedos (por ejemplo, galletas saladas y otros alimentos fáciles de manipular)
- › Aceptar la mayoría de las rutinas de cuidados básicos administradas por adultos (por ejemplo, limpieza de encías o de nariz)
- › Relajarse durante las rutinas de baño
- › Balbucear o arrullar después de cambiarles el pañal
- › Indicar sus necesidades y deseos (por ejemplo, querer comida o que le cambien un pañal sucio)
- › Señalar la comida cuando quieren más
- › Comer con los dedos
- › Beber de un vaso derramando un poco
- › Beber de una pajita
- › Utilizar una cuchara derramando un poco
- › Aceptar rutinas de cuidado más implicadas administradas por adultos (por ejemplo, cepillado de dientes)
- › Participar en el lavado de manos con ayuda
- › Participar en el vestido o intentar vestirse solo/a
- › Quitarse algunas prendas de ropa
- › Utilizar signos, lenguaje corporal o vocalizaciones para pedir ayuda a un adulto
- › Alimentarse con cuchara y tenedor (con algunos derrames) si en su cultura familiar se valoran y enseñan habilidades tempranas de autoayuda
- › Beber de un vaso (con algunos derrames) si en su cultura familiar se valoran y enseñan habilidades tempranas de autoayuda
- › Participar un poco en el cepillado de dientes por sí mismos mientras un adulto les ayuda a cepillarse los dientes
- › Indicar sus elecciones de ropa y zapatos con gestos o palabras sencillas
- › Tener un control limitado sobre los intestinos y la vejiga
- › Utilizar un pañuelo de papel cuando se lo ofrece un adulto para limpiarse la nariz, la cara o las manos
- › Comprender la diferencia entre los alimentos y los artículos no alimentarios
- › Reconocer cuando los alimentos son nuevos para él/ella y elegir si los prueban o no
- › Cooperar y ayudar en el cepillado de los dientes
- › Lavarse las manos con ayuda
- › Intentar vestirse y desvestirse
- › Sentarse en el inodoro
- › Obtener y utilizar pañuelos de papel para limpiarse la nariz, la cara o las manos
- › Ayudar con las rutinas de las comidas, como poner la mesa
- › Cepillarse los dientes con ayuda de un adulto
- › Lavarse y secarse las manos con indicaciones verbales y apoyo
- › Utilizar el inodoro
- › Cubrirse la boca al toser
- › Vestirse o desvestirse con una ayuda mínima
- › Ponerse los zapatos pero puede necesitar ayuda para atárselos
- › Elegir su propia ropa
- › Ayudar en la preparación de meriendas y comidas
- › Demostrar independencia en las habilidades de autocuidado personal (por ejemplo, lavarse las manos, cepillarse los dientes)
- › Vestirse o desvestirse
- › Manipular cierres, botones, hebillas y velcro
- › Avisar a un cuidador adulto cuando está cansado/a

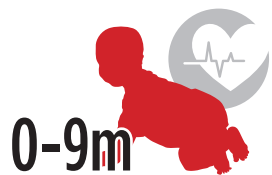


SALUD FÍSICA Y DESARROLLO MOTOR

Componente 2: Desarrollo motor grueso

Estándar 2.a: Los niños desarrollan el control, la fuerza y la coordinación de los músculos grandes.

En las siguientes franjas de edad, los niños suelen, por ejemplo:



0-9m

- › Alcanzar y jugar con juguetes mientras está sentado
- › Alcanzar objetos y llevárselos a la boca
- › Golpear la mesa y otros objetos
- › Rodar en ambos sentidos (de delante hacia atrás y de atrás hacia delante)
- › Sentarse sin ayuda estando tumbado o gateando
- › Sentarse sin apoyo



9-18m

- › Ponerse en cuclillas para recoger juguetes u otros objetos
- › Saltar con los pies separados
- › Llevar un juguete mientras camina
- › Mantenerse de pie sobre un pie con ayuda
- › Levantarse hasta ponerse de pie



18-24m

- › Inclinarsse o agacharse para coger un juguete u otro objeto
- › Tirar de los juguetes hacia atrás
- › Subirse y bajarse de sofás, sillas, rocas grandes o troncos
- › Hacer rodar una pelota grande
- › Lanzar una pelota a un recipiente grande
- › Sentarse y mover juguetes de montar de ruedas pequeñas



24-36m

- › Jugar a "atrapar" utilizando una pelota de goma grande
- › Lanzar por debajo de la mano con cierta dirección
- › Trepas por las instalaciones de juego al aire libre



36-48m

- › Pedalear un triciclo
- › Apuntar y lanzar una pelota con la mano hacia un objetivo
- › Hacer rebotar una pelota
- › Golpear una pelota inmóvil con un bate de plástico o espuma
- › Utilizar los brazos y las piernas de forma coordinada para "bombear" en un columpio
- › Saltar desde un escalón inferior o por encima de objetos pequeños con los dos pies
- › Llenar y transportar recipientes grandes por el patio o la habitación, depositándolos con frecuencia o con la ayuda de otro niño o adulto



48-60m

- › Atrapar una pelota pequeña con las dos manos
- › Hacer rebotar una pelota y atraparla
- › Apuntar y lanzar o patear una pelota con cierta precisión
- › Tirar de otro niño en un carro por un camino
- › Subir y bajar en una estructura para trepar y colgarse de una barra
- › Llenar y transportar un recipiente grande con arena o agua por el patio o la habitación

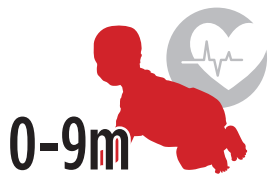


SALUD FÍSICA Y DESARROLLO MOTOR

Componente 2: Desarrollo motor grueso

Estándar 2.b: Los niños desarrollan habilidades para viajar.

En las siguientes franjas de edad, los niños suelen, por ejemplo:



0-9m

- › Pasar de estar tumbado a estar sentado y a mantener el equilibrio sobre las manos y las rodillas
- › Gatear



9-18m

- › Desplazarse de un lugar a otro caminando
- › En ocasiones correr en lugar de andar
- › Subir las escaleras cogido/a de la mano de un adulto o subir a gatas con las manos y las rodillas



18-24m

- › Correr con fuerza
- › Subir escalones con ayuda
- › Caminar hacia atrás
- › Caminar en puntillas



24-36m

- › Cambiar de dirección al andar o correr
- › Detenerse bruscamente después de correr (mostrando una mayor coordinación y regulación de los músculos grandes)
- › Subir escaleras alternando los pies; bajar escaleras, colocando ambos pies en un escalón antes de acercarse a cada escalón siguiente
- › Saltar hacia delante al menos 15 cm



36-48m

- › Moverse por dentro, por debajo y por encima de los objetos del entorno con facilidad
- › Correr hacia una pelota y chutarla manteniendo el equilibrio
- › Caminar o correr alrededor de obstáculos y esquinas
- › Subir y bajar escaleras alternando los pies
- › Comprender la posición u orientación de su cuerpo respecto a otros objetos y personas



48-60m

- › Saltar hacia delante sobre un pie sin perder el equilibrio
- › Caminar a lo largo de una viga o borde
- › Galopar
- › Saltar
- › Correr con control y equilibrio, realizando giros rápidos sin perder velocidad y paradas rápidas
- › Demostrar cómo su cuerpo puede moverse hacia delante, hacia atrás, a la izquierda y a la derecha
- › Demostrar cómo su cuerpo puede moverse rápida o lentamente

“

Tienes cerebro en la cabeza. Tienes pies en tus zapatos. Puedes dirigirte en cualquier dirección que elijas. Vas por tu cuenta y sabes lo que sabes. Y tú eres quien decidirá adónde ir.

”

- Dr. Suess

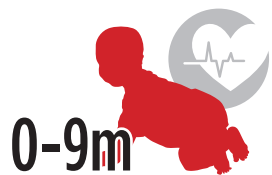


SALUD FÍSICA Y DESARROLLO MOTOR

Componente 3: Desarrollo motor fino

Estándar 3.a: Los niños desarrollan el control de los músculos pequeños, la fuerza y la coordinación.

En las siguientes franjas de edad, los niños suelen, por ejemplo:



0-9m

- › Sujetar un juguete cuando se lo dan
- › Alcanzar, agarrar y sacudir objetos
- › Llevarse las manos y los objetos a la boca
- › Pasar un juguete de una mano a otra
- › Dar palmaditas, sacudir o golpear objetos
- › Imitar una palmada o un saludo



9-18m

- › Pasar las páginas de los libros y señalar las imágenes mientras te leen
- › Sujetar objetos con ambas manos
- › Coger objetos muy pequeños con los dedos índice y pulgar
- › Golpear dos juguetes entre sí
- › Jugar a las palmaditas sin mucha ayuda (por ejemplo, que alguien mueva las manos por ellos)
- › Empezar a apilar dos o tres bloques



18-24m

- › Abrir armarios, cajones y cajas
- › Ensartar cuentas grandes
- › Dar la vuelta a los recipientes para vaciar el contenido
- › Quitar las tapas de los recipientes
- › Apilar de cuatro a seis bloques/cubos grandes
- › Intentar cortar con tijeras



24-36m

- › Ensartar cuentas grandes en cordones de zapatos
- › Girar pomos y desenroscar tapas, poner tapas en postes, desenvolver caramelos, etc.
- › Colocar tres o cuatro piezas en un tablero de rompecabezas
- › Cavar y recoger arena o agua
- › Utilizar tijeras con ayuda de un adulto



36-48m

- › Ensartar cuentas de tamaño medio en cordones de zapatos
- › Continuar ensamblando manipulativos y juguetes que se conectan (p. ej., Legos, bloques)
- › Utilizar las tijeras con un propósito
- › Con ayuda de un adulto, servir leche o fruta con una cuchara
- › Con ayuda de un adulto, subir el cierre de la ropa



48-60m

- › Doblar un trozo de papel con precisión y simetría
- › Trabajar en rompecabezas de 10 o más piezas
- › Utilizar herramientas sencillas (por ejemplo, grapadora, perforadora, tijeras, dispensador de cinta adhesiva)
- › Sostener el papel y hacer cortes precisos para recortar un cuadrado
- › Abrochar botones y cierres de ropa

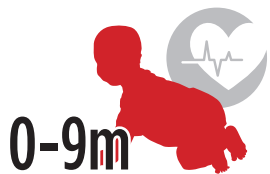


SALUD FÍSICA Y DESARROLLO MOTOR

Componente 3: Desarrollo motor fino

Estándar 3.b: Los niños desarrollan habilidades de escritura y dibujo.

En las siguientes franjas de edad, los niños suelen, por ejemplo:



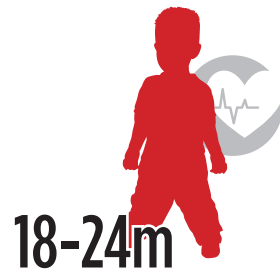
0-9m

- › Agarrar objetos con los dedos pulgar, índice y corazón o con otro método adaptado (p. ej., utilizando el agarre de pinza)
- › Llevar las manos a la línea media (por ejemplo, mover las manos una hacia otra por la mitad del cuerpo)



9-18m

- › Coger y sujetar objetos de escritura grandes, como ceras, con todo el puño u otro método adaptativo
- › Garabatear espontáneamente sobre el papel



18-24m

- › Sujetar objetos de escritura grandes, como ceras de colores, con diversos agarres de escritura, y úsalos con más control.
- › Trazar puntos, líneas y círculos espontáneos al pintar o dibujar
- › Doblar el papel aproximadamente por la mitad



24-36m

- › Sujetar un lápiz con una empuñadura de escritura aproximada u otro método adaptativo
- › Intentar copiar un círculo dibujado
- › Intentar dibujar una cruz
- › Intentar realizar un trazo horizontal y vertical



36-48m

- › Utilizar un agarre normal para escribir con lápiz u otro método adaptable
- › Utilizar trazos horizontales y verticales
- › Hacer una cruz con un rotulador o un lápiz
- › Traza un círculo
- › Realizar trazos parecidos a letras o números



48-60m

- › Dibujar figuras reconocibles
- › Escribir algunas letras y números utilizando una pinza de escritura u otro método adaptativo



DESARROLLO SOCIAL Y EMOCIONAL

2023

El desarrollo social y emocional abarca la capacidad evolutiva de los niños pequeños para **entablar relaciones estrechas y positivas con adultos y compañeros**; explorar activamente el entorno y actuar en consecuencia en el proceso de aprendizaje del mundo que les rodea; y expresar toda una gama de emociones de forma social y culturalmente apropiada. Estas habilidades, desarrolladas en la edad temprana, son esenciales para el aprendizaje y la adaptación positiva a lo largo de toda la vida. El temperamento de un menor (rasgos que tienen una base biológica y que permanecen constantes a lo largo del tiempo) desempeña un papel importante en el desarrollo y debe tenerse muy en cuenta a la hora de aplicar los estándares sociales y emocionales. Un desarrollo social y emocional sano se beneficia de interacciones constantes y positivas con educadores, padres/cuidadores principales y otros adultos conocidos que aprecien el temperamento individual de cada menor. Esta apreciación es clave para promover la autoestima positiva, la confianza y la seguridad en las relaciones. Los componentes de este dominio abordan las relaciones de los niños con los demás -adultos y otros niños-, su identidad personal y la confianza en sí mismos, y su capacidad para regular sus emociones y su comportamiento.

Todos los niños, incluidos los estudiantes multilingües y los niños con discapacidades, pueden mostrar formas alternativas de alcanzar objetivos sociales y emocionales; por ejemplo, los niños con deficiencias visuales y/o los niños de otras culturas pueden variar en el contacto visual directo y demostrar su interés y necesidad de contacto humano de otras formas, como a través de la escucha aguda y el tacto. Los niños con discapacidades pueden iniciar el juego mediante el uso de señales sutiles, a un ritmo diferente o con un grado de realización diferente. En general, la presencia de una discapacidad puede hacer que un menor demuestre formas alternativas de alcanzar los objetivos sociales y emocionales. Los objetivos para todos los niños son los mismos, aunque el camino y el ritmo hacia la realización de los objetivos puedan ser diferentes. Al observar cómo responden los niños en las relaciones los maestros deben considerar las adaptaciones y modificaciones apropiadas, según sea necesario. Los principios del diseño universal para el aprendizaje (UDL, por sus siglas en inglés) ofrecen el enfoque menos limitativo y más inclusivo para desarrollar entornos y planes de estudios que apoyen mejor el desarrollo social y emocional, así como los antecedentes culturales y de experiencia de todos los niños.

Recuerde: Un desarrollo social y emocional sano está en consonancia con el aprendizaje y el desarrollo entre dominios. Por ejemplo, el desarrollo de la autoconciencia y la competencia de los niños está fuertemente vinculado a su aprendizaje en Estudios Sociales (por ejemplo, Civismo y Gobierno, Historia). Su desarrollo del reconocimiento y la regulación emocional contribuye a su desarrollo de habilidades cognitivas (por ejemplo, Atención y Control Inhibitorio) y a sus capacidades para persistir en actividades de aprendizaje en lengua, alfabetización, matemáticas y ciencias. El éxito de experiencias en las áreas de contenido también contribuye positivamente al desarrollo social/emocional de los niños. Aunque este dominio representa las expectativas generales para el desarrollo social y emocional, cada menor alcanzará los estándares individuales a su propio ritmo y a su manera.



- SE 1: Relaciones con los demás
- SE 2: Autoconciencia y competencia
- SE 3: Reconocimiento de emociones y regulación

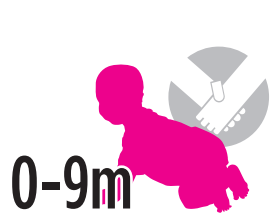


DESARROLLO SOCIAL Y EMOCIONAL

Componente 1: Relaciones con los demás

Estándar 1.a: Los niños desarrollan confianza y se comprometen positivamente con los adultos que les son familiares y están presentes de forma constante en la vida de los menores.

En las siguientes franjas de edad, los niños suelen, por ejemplo:



0-9m



9-18m



18-24m



24-36m



36-48m



48-60m

- › Socializar con los adultos preferidos sonriendo, riendo o vocalizando reciprocamente
- › “Conversar” con adultos conocidos imitando o haciendo muecas a los adultos que les hacen muecas a ellos
- › Relajarse cuando es cogido en brazos por un adulto conocido
- › Buscar a un adulto cuidador que esté fuera de su campo de visión
- › Participar en interacciones en las que se toman turnos, como el “cucú”.
- › Repetir acciones que provocan respuestas sociales de los demás

- › Imitar el comportamiento del adulto repitiendo y practicando mediante el juego (por ejemplo, barrer con una escoba de juguete, “hablar” por el móvil)
- › Utilizar gestos, signos, lenguaje corporal y/o vocalizaciones para buscar la ayuda de un adulto preferido
- › Participar en juegos de ida y vuelta con adultos
- › Buscar el consuelo de un adulto preferido cuando está cansado o hambriento (corregulación)
- › Ampliar la exploración de su entorno en presencia de adultos de confianza, y comprobar regularmente (visual o físicamente) la presencia de estos adultos cuando experimentan estrés o incertidumbre
- › Buscar de vez en cuando el consuelo de un adulto conocido cuando hay un extraño presente

- › Imitar al seguir repitiendo acciones que han visto mucho después de haberlas visto
- › Iniciar juegos e interacciones con adultos conocidos (por ejemplo, fingir que conducen un automóvil o hacen un pastel)
- › Interactuar con adultos para satisfacer necesidades y deseos, comunicándose mediante gestos, signos, expresiones faciales y/o palabras sencillas
- › Seguir buscando a los adultos principales de su vida como base segura (utilizando palabras sencillas y contacto visual o físico regular) mientras juegan o exploran el entorno y cuando se sienten inseguros (corregulación)
- › Mirar y buscar aprobación de forma no verbal al realizar una tarea difícil

- › Buscar la ayuda de un adulto cuando se enfrenta a un reto
- › Demostrar afecto a adultos conocidos
- › Buscar el consuelo de un adulto tras caerse o hacerse daño (corregulación)
- › Interactuar con adultos para resolver problemas o comunicarse sobre experiencias o ideas
- › Buscar la atención de un adulto al explorar o probar una nueva habilidad

- › Buscar la aprobación de los adultos
- › Separarse de adultos de confianza con mínima angustia cuando está en entornos familiares o con adultos conocidos y de confianza
- › Entablar conversaciones de ida y vuelta con adultos de confianza
- › Expresar alegría con un adulto de confianza al demostrar un logro o maestría en el juego (por ejemplo, emoción por construir una torre de bloques alta; caminar por la barra de equilibrio con ayuda limitada)

- › Mantener el bienestar y la compostura emocional cuando están separados de los padres o cuidadores principales cuando están en entornos familiares o con adultos conocidos y de confianza
- › Mantener una relación estrecha con un cuidador no parental constante, mostrando interés por los sentimientos, preferencias y bienestar del adulto y compartiendo sus experiencias (corregulación)
- › Participar en interacciones más largas y recíprocas (cuando interactúan con adultos conocidos en juegos de rol, juegos o actividades estructuradas) y tomar mayor iniciativa en la interacción social (incluida la toma de turnos)

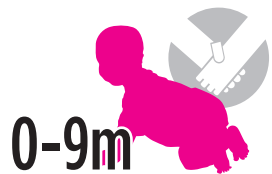


DESARROLLO SOCIAL Y EMOCIONAL

Componente 1: Relaciones con los demás

Estándar 1.b: Los niños entablan relaciones e interacciones positivas con otros niños.

En las siguientes franjas de edad, los niños suelen, por ejemplo:



0-9m

- › Balbucear y sonreír para mostrar su interés por otros niños
- › Observar atentamente a otros bebés y niños, especialmente sus caras
- › Seguir la actividad de otros niños y notar/moverse hacia otros cuando oyen sonidos de excitación
- › Extender la mano para tocar el pelo, la cara, etc. de otros niños.



9-18m

- › Participar en interacciones positivas con otros niños mientras están supervisados
- › Imitar y responder a las acciones y comportamientos de otros niños
- › Jugar solo o participar en juegos paralelos (por ejemplo, jugar al lado de otro niño pero sin participar directamente en sus juegos)
- › Reconocer y responder de forma diferente a los niños más pequeños



18-24m

- › Demostrar interés o preocupación por un compañero que esté herido, caído o en apuros
- › Reconocer la idea de las posesiones (por ejemplo, actuar como si fueran dueños de algo) y demostrar que entienden lo que es "mío" y "no mío"
- › Utilizar predominantemente el juego paralelo (al lado de los demás) mientras ensayan el juego asociativo (compartir juguetes o comentar el juego de los demás)



24-36m

- › Observar y copiar las actividades de juego de otros niños
- › Buscar la ayuda de un cuidador adulto para resolver conflictos con otros niños
- › Comprender cómo turnarse durante el juego con otros niños, con la orientación y la ayuda de un adulto
- › Participar en juegos asociativos con otros niños (por ejemplo, participar en actividades de juego separadas mientras ocasionalmente comparten juguetes o comentan el juego de otro niño)



36-48m

- › Compartir y utilizar por turnos los materiales
- › Sugerir soluciones a los conflictos, con la orientación y ayuda de un adulto
- › Iniciar juegos y conversaciones con otros niños
- › Participar en juegos de simulación con otros niños
- › Expresar cómo podría sentirse otro niño o personaje de cuento
- › Notar y mostrar preocupación por los sentimientos de los demás niños
- › Consolar a sus compañeros cuando estén heridos o disgustados, con la orientación y ayuda de un adulto



48-60m

- › Tomar decisiones con otros niños, con la orientación y ayuda de un adulto
- › Demostrar consideración y cooperación con otros niños
- › Preferir jugar con uno o dos amigos especiales
- › Sugerir soluciones a los conflictos
- › Demostrar capacidad de compromiso cuando se trabaja o juega en grupo
- › Mantener interacciones con amigos durante períodos de tiempo cada vez más largos
- › Entrar con éxito en el juego cuando ya hay un grupo de niños implicados
- › Saber identificar las causas de las emociones de otros niños (por ejemplo, "están tristes porque...")

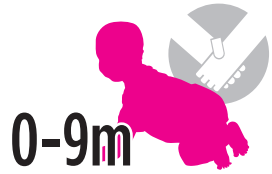


DESARROLLO SOCIAL Y EMOCIONAL

Componente 2: Autoconciencia y competencia

Estándar 2.a: Los niños desarrollan una conciencia de sí mismos como individuos con pensamientos, sentimientos y perspectivas únicos.

En las siguientes franjas de edad, los niños suelen, por ejemplo:



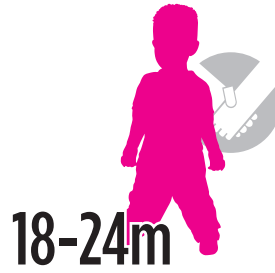
0-9m

- › Explorar sus propias manos y pies
- › Demostrar que se reconocen en un espejo
- › Responder a su propio nombre



9-18m

- › Explorar diversos materiales de juego y mostrar preferencias por libros, juguetes o alimentos específicos
- › Demostrar su disgusto cuando no puedan ejercer influencia sobre los acontecimientos
- › Indicar su desagrado diciendo “no” o mediante algún otro método (por ejemplo, sacudiendo la cabeza/cuerpo hacia otro lado)
- › Tomar decisiones sencillas



18-24m

- › Reconocer algunas partes del cuerpo (por ejemplo, señalar los ojos, las orejas o la nariz cuando se le pregunta)
- › Referirse a sí mismos por su nombre
- › Utilizar “yo” y “mío” para referirse a sí mismos y a los objetos
- › Expresar preferencias por determinados juguetes u objetos
- › Disfrutar jugando solos durante breves períodos de tiempo
- › Intentar hacer algunas cosas sin ayuda



24-36m

- › Tomar conciencia de la propiedad y afirmarla (por ejemplo, “esto es mío”; y “eso es tuyo”).
- › Demostrar preferencias y elecciones de personas, juguetes o actividades
- › Reconocer una imagen de sí mismos (por ejemplo, señalando o diciendo “yo”)
- › Describir algunas características personales (por ejemplo, el color del pelo)
- › Proporcionar su nombre y apellidos cuando se les pregunte



36-48m

- › Diferenciarse de los demás basándose en las características que utilizan para describirse a sí mismos, como “tímido” o “inteligente”.
- › Diferenciarse de los demás en función de habilidades específicas (por ejemplo, “soy un corredor rápido” o “soy un buen escalador”).
- › Definir los atributos físicos entre compañeros y adultos
- › Tener un sentido claro de las personas, de sí mismo y de los que son diferentes



48-60m

- › Describir las características personales propias y ajenas (por ejemplo: “Mi pelo es rojo; el tuyo es negro”).
- › Comprender que otras personas tienen características físicas diferentes, así como pensamientos, creencias, ideas y sentimientos distintos.
- › Demostrar que son conscientes de sus propios gustos y preferencias.

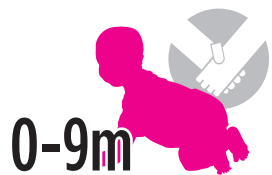


DESARROLLO SOCIAL Y EMOCIONAL

Componente 2: Autoconciencia y competencia

Estándar 2.b: Los niños desarrollan la confianza necesaria para completar una acción satisfactoria o independientemente.

En las siguientes franjas de edad, los niños suelen, por ejemplo:



0-9m

- › Demostrar interés por objetos o personas
- › Acepta juguetes u objetos nuevos con interés
- › Alcanzar objetos de interés
- › Concentrarse en objetos y personas de interés durante períodos de tiempo más largos



9-18m

- › Mostrar placer ante sus propias acciones
- › Mostrar apego o preferencia por juguetes específicos
- › Pedir que se repitan actividades similares una y otra vez
- › Intentar realizar actividades de autocuidado independientemente de la ayuda de un adulto
- › Reconocer su capacidad para influir en su entorno (por ejemplo, ponerse de pie sobre una mesa o silla de comer para indicar hambre a un adulto)



18-24m

- › Alternar entre hacer las cosas de forma independiente y desear ayuda o consuelo
- › Repetir actividades y palabras y canciones una y otra vez
- › Participar en juegos solitarios de simulación (por ejemplo, llevar sombreros, hablar por teléfono)
- › Ayudar en tareas sencillas (por ejemplo, recoger juguetes)



24-36m

- › Demostrar alegría por sus propios logros (por ejemplo, tirar una servilleta, tirar de la cadena)
- › Iniciar nuevas actividades y explorar nuevos materiales
- › Demostrar interés y orgullo al manejar rutinas de cuidado personal (por ejemplo, quitarse el abrigo) con una ayuda mínima



36-48m

- › Elegir materiales y actividades
- › Participar en nuevas experiencias con confianza e independencia (por ejemplo, seleccionar rompecabezas más desafiantes)



48-60m

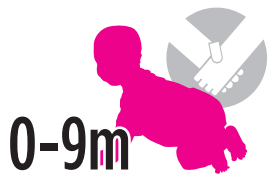
- › Resistirse a la ayuda y demostrar una sensación de competencia (por ejemplo, insistir en vestirse solo, servirse su propio jugo, etc.)
- › Permanecer en una tarea hasta completarla
- › Moverse entre la independencia y la dependencia de una forma que satisfaga sus necesidades de ambas y que sea adecuada a las circunstancias



DESARROLLO SOCIAL Y EMOCIONAL

Componente 3: Reconocimiento de emociones y regulación
Estándar 3.a: Los niños desarrollan la capacidad de identificar, expresar y gestionar sus emociones.

En las siguientes franjas de edad, los niños suelen, por ejemplo:



0-9m

- › Demostrar la capacidad de tranquilizarse por sí mismos (calmarse) mediante comportamientos como balbucear, chuparse el dedo o el puño o mecerse
- › Calmarse cuando les hablan, le cogen
- › en brazos o le mecen sus cuidadores preferidos
- › Expresar una serie de emociones (por ejemplo, alegría, excitación o tristeza) mediante expresiones faciales, gestos, signos y/o sonidos



9-18m

- › Tranquilizarse por sí mismo cuando se le ofrece un juguete especial o una manta en combinación con el cariño de su cuidador
- › Buscar el consuelo de un adulto de confianza cuando están disgustados o estresados
- › Demostrar alegría, placer y entusiasmo al aprender a hacer cosas nuevas



18-24m

- › Aceptar un juguete o una manta de seguridad para tranquilizarse
- › Demostrar familiaridad con las rutinas
- › Demostrar emociones fuertes, como el enfado, mediante acciones (por ejemplo, tirarse al suelo y dar patadas con las piernas, hacer una “rabieta”) y calmarse con la ayuda del cuidador
- › Expresar emociones (por ejemplo, alegría, tristeza o enfado) a través del canto y el juego de simulación (además de las “rabietas”)



24-36m

- › Calmarse después de una rabieta en un tiempo razonable con la ayuda del cuidador
- › Reconfortarse buscando un juguete, objeto o cuidador especial
- › Utilizar palabras para expresar sus emociones



36-48m

- › Ser cada vez más capaces de regular sus impulsos en determinadas situaciones (por ejemplo, esperar su turno para un juguete preferido)
- › Poder expresar sus emociones utilizando palabras, signos u otros métodos de comunicación
- › Enorgullecerse de sus logros
- › Seguir utilizando formas físicas de expresarse cuando sus sentimientos son intensos (por ejemplo, tirar cosas, golpear)



48-60m

- › Reaccionar adecuadamente ante emociones fuertes la mayor parte del tiempo
- › Persistir en una tarea difícil con cantidades decrecientes de frustración
- › Ser capaces de nombrar las emociones utilizando palabras, signos u otros métodos de comunicación

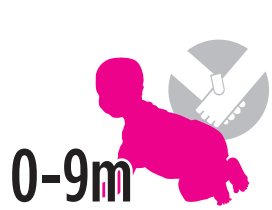


DESARROLLO SOCIAL Y EMOCIONAL

Componente 3: Reconocimiento y regulación emocional

Estándar 3.b: Los niños desarrollan la capacidad de gestionar los impulsos y expresar las emociones adecuadamente incluso en situaciones difíciles.

En las siguientes franjas de edad, los niños suelen, por ejemplo:



0-9m

- › Mostrar la capacidad de esperar a un objeto o persona deseados



9-18m

- › Divertirse durante un breve período de tiempo
- › Responder a las peticiones verbales de modificar su comportamiento, a veces continuando con el comportamiento y a veces aceptando la reorientación
- › Decir “no” para expresar su falta de voluntad (o hacer señas de “no” si se les ha enseñado a hacerlas)



18-24m

- › Responder a la redirección la mayoría de las veces
- › Una vez redirigido, cambia la atención al nuevo objeto, persona o juego
- › Participar en rutinas con la guía de un adulto



24-36m

- › Seguir normas sencillas la mayor parte del tiempo
- › Controlar los impulsos (por ejemplo, caminar alrededor -en lugar de a través- de un charco cuando se le indique)
- › Adaptar su comportamiento al entorno (por ejemplo, pasar de una “voz exterior” a una “voz interior”)
- › Adaptarse a los cambios en las rutinas diarias con preparación y ayuda de un adulto



36-48m

- › Por lo general, seguir las normas y expectativas en entornos familiares
- › Adaptarse a los cambios de rutinas y actividades
- › Pedir o esperar el permiso de un adulto antes de hacer algo de lo que no están seguros
- › Utilizar los materiales con propósito, seguridad y respeto
- › Ser capaces de retrasar la satisfacción de sus deseos (por ejemplo, aceptar el uso de un temporizador para indicar que es su turno para la computadora)
- › Interrumpir una actividad atractiva para pasar a otra menos deseable con la orientación y el apoyo de un adulto



48-60m

- › Con la ayuda de un adulto, demostrar control sobre las acciones, las palabras y las emociones en respuesta a una situación
- › Seguir normas y aplicarlas a situaciones y entornos nuevos (por ejemplo, poner su abrigo en un cubículo en la escuela pero colgarlo en una percha en casa)
- › Participar en actividades de grupo durante un tiempo cada vez mayor
- › Demostrar regularmente la capacidad de interrumpir una actividad atractiva para pasar a otra actividad menos deseable



La tarea de regular las emociones no consiste simplemente en aprender a reprimirlas. Se trata más bien de desplegar las emociones con eficacia en las relaciones, mientras se juega y se aprende, y en una amplia gama de entornos.

- Neurons to Neighborhoods





El desarrollo de las habilidades lingüísticas tempranas de los niños es de vital importancia para su futuro éxito académico.

Los indicadores de desarrollo del lenguaje reflejan la habilidad de un niño de entender un lenguaje cada vez más complejo (destrezas de lenguaje receptivo), de lograr un dominio mayor para expresar ideas (destrezas de lenguaje expresivo) y manifestar una comprensión creciente y la capacidad de seguir las reglas sociales y de conversación correctas. Los componentes dentro de este ámbito consideran el lenguaje receptivo y expresivo, la pragmática y el desarrollo del idioma inglés específico de los aprendices multilingües.

Para los niños que viven en unidades familiares en las que la lengua hablada principal no es el inglés, este dominio también aborda el desarrollo lingüístico de los alumnos multilingües. Sin embargo, a diferencia de la mayoría de las otras progresiones de este documento, los umbrales de edad específicos no definen los indicadores para el desarrollo de la lengua inglesa (o para el desarrollo en cualquier otra lengua). Los alumnos plurilingües están expuestos a su segunda lengua por primera vez a edades diferentes. Como consecuencia, un menor puede iniciar el proceso de desarrollo de las destrezas en una segunda lengua al nacer y otro a los cuatro años, por lo que los umbrales de edad resultan inadecuados. Por ello, en lugar de utilizar la edad, los RIELDS emplean etapas basadas en la investigación para esbozar el progreso de un menor en el desarrollo de la lengua inglesa. Es importante señalar que no existe un tiempo establecido sobre cuánto tardará un determinado menor en progresar a través de estas etapas. El progreso depende de las características únicas del menor, de su exposición al inglés en casa y en otros entornos, de la motivación del menor para aprender inglés y de otros factores.

Los niños con discapacidades pueden demostrar formas alternativas de alcanzar los objetivos del desarrollo del lenguaje. Si un menor es sordo o tiene dificultades auditivas, por ejemplo, puede demostrar sus progresos mediante gestos, signos, símbolos, imágenes, dispositivos de comunicación aumentativos y/o alternativos, así como mediante palabras habladas. Los niños con discapacidades también pueden demostrar formas alternativas de alcanzar los mismos objetivos, a menudo cumpliéndolos a un ritmo diferente, con un grado de consecución distinto y en un orden diferente al de sus compañeros. Al observar cómo demuestran los niños lo que saben y lo que pueden hacer, se debe tener en cuenta todo el espectro de opciones de comunicación - incluido el uso de varios idiomas (por ejemplo, español, lenguaje de signos), o sistemas de comunicación aumentativa/auxiliar de alta y baja tecnología - debe tenerse en cuenta. Sin embargo, los objetivos para todos los niños son los mismos, aunque el camino y el ritmo hacia la consecución de los objetivos puedan ser diferentes. Los principios del diseño universal para el aprendizaje (UDL) ofrecen el enfoque menos restrictivo y más integrador para desarrollar entornos y planes de estudio que apoyen mejor el desarrollo del lenguaje de todos los niños.

Recuerde: Cuando considere los principios del UDL, tome en cuenta la variación de normas sociales y de conversación entre las culturas. Por ejemplo, las interacciones y el contacto visual pueden tener diversos grados de aceptabilidad en diferentes culturas. Aunque este ámbito representa expectativas generales para el desarrollo del lenguaje, cada niño alcanzará los estándares individuales a su propio ritmo y a su manera.



LD 1: Idioma receptivo/interpretativo

LD 2: Lenguaje expresivo

LD 3: Pragmática

LD 4: Desarrollo lingüístico de estudiantes multilingües



DESARROLLO LINGÜÍSTICO

Componente 1: Lenguaje receptivo/interpretativo

Estándar 1.a: Los niños atienden, comprenden y responden a un lenguaje cada vez más complejo.

En las siguientes franjas de edad, los niños suelen, por ejemplo:



0-9m

- › Volverse hacia voces o sonidos familiares
- › Reconocer más de un tono de voz en los adultos y responder con movimientos corporales y sonidos
- › Demostrar que reconoce nombres de personas conocidas y objetos favoritos
- › Responder a voces y sonidos del entorno
- › Calmarse con una voz tranquila y familiar
- › Excitarse al ver señales familiares de lactancia o alimentación (por ejemplo, el biberón)
- › Sobresaltarse o llorar cuando hay un sonido fuerte



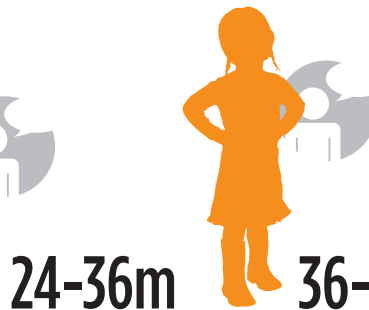
9-18m

- › Mirar lo que señala un adulto y compartir la atención
- › Identificar personas u objetos familiares cuando se les pide
- › Comprender más palabras de las que pueden decir
- › Responder adecuadamente a palabras, signos y canciones familiares
- › Seguir instrucciones sencillas de un solo paso, especialmente si van acompañadas de gestos y/o signos de un adulto (por ejemplo, "alto" o "ven aquí")



18-24m

- › Comprender aproximadamente 200 palabras (lenguaje receptivo)
- › Seguir instrucciones de un solo paso con pocos gestos y/o signos del adulto (por ejemplo, responder a un adulto que le diga: "Por favor, levante los brazos").



24-36m

- › Demostrar que comprende las palabras descriptivas
- › Responder adecuadamente a los comentarios, preguntas o historias de los demás
- › Seguir instrucciones de dos pasos que impliquen experiencias y objetos familiares (por ejemplo, "Busca tus zapatos y tráemelos").



36-48m

- › Demostrar que comprenden cuentos, canciones y poemas volviéndolos a contar o relacionándolos con conocimientos previos.
- › Demostrar que comprenden las conversaciones respondiendo a preguntas e indicaciones.
- › Demostrar que comprenden varios cientos de palabras en su lengua materna, incluidas las relativas a objetos, acciones y atributos que se encuentran en contextos reales y simbólicos (conversaciones y textos).
- › Distinguir entre palabras reales e inventadas
- › Comprender frases cada vez más largas y complejas, incluidas frases con dos o más frases o ideas
- › Seguir con éxito instrucciones de tres pasos (por ejemplo, "Por favor, ¿podrías coger la esponja, humedecerla con agua y limpiar el tablero de la mesa?")



48-60m

- › Demostrar que comprende enunciados, preguntas e historias complejas que contengan múltiples frases e ideas
- › Responder adecuadamente a un vocabulario específico y variado
- › Seguir instrucciones detalladas de varios pasos (por ejemplo, "Guarda los juguetes en las cajas correctas, lávate las manos, luego ven a la mesa y busca tu nombre").



DESARROLLO LINGÜÍSTICO

Componente 2: Lenguaje expresivo

Estándar 2.a: Los niños utilizan un vocabulario, una gramática y una sintaxis cada vez más complejos para expresar sus pensamientos y necesidades.

En las siguientes franjas de edad, los niños suelen, por ejemplo:



0-9m

- › Experimentar con la emisión de sonidos
- › Participar en balbuceos (por ejemplo, emitir sonidos consonánticos seguidos de un sonido vocálico)
- › Decir “mamá” y “papá”
- › Utilizar vocalizaciones, gestos, signos y/o expresiones faciales para comunicar necesidades y deseos y para expresar interés o desagrado



9-18m

- › Comunicarse de un modo que sea comprendido por la mayoría de las personas conocidas (por ejemplo, miradas a los ojos, gestos, signos, sonidos)
- › Producir algunas palabras y sonidos similares a palabras
- › Utilizar de ocho a diez palabras sueltas para comunicar deseos, necesidades, intereses y aversiones
- › Combinar palabras con gestos y/o signos para comunicarse
- › Utilizar frases cortas y telegráficas (de una o dos palabras) para comunicar deseos, necesidades y pensamientos
- › Utilizar algunos pronombres



18-24m

- › Comunicar las necesidades básicas de forma que las entiendan muchas personas ajenas a la familia o a la guardería
- › Utilizar “por favor” y “gracias”
- › Combinar palabras y gestos o signos con expresiones (señales) para asegurarse de que los adultos entienden sus deseos o peticiones (por ejemplo, señalar la puerta y decir: “Sal fuera”).
- › Mantener conversaciones unilaterales con peluches y muñecas
- › Empezar a utilizar las formas plurales de sustantivos y verbos
- › Empezar a utilizar el pasado de los verbos



24-36m

- › Comunicar ideas básicas de forma comprensible para la mayoría de las personas
- › Utilizar un vocabulario de más de 100 palabras en su lengua materna (palabras, signos y/o comunicación alternativa), incluyendo palabras para referirse a personas, objetos y animales conocidos y palabras que describen (adjetivos)
- › Ampliar su vocabulario en su lengua materna (palabras, signos, y/o comunicación alternativa) pidiendo a los demás que nombren objetos desconocidos
- › Utilizar palabras de dos y algunas de tres sílabas

Continúa



36-48m

- › Comunicarse con suficiente claridad para ser entendido por oyentes desconocidos, pero pueden cometer algunos errores de pronunciación
- › Pronuncian palabras nuevas, largas o inusuales si tienen un modelo y apoyo
- › Utilizar una variedad de vocabulario en su lengua materna (palabras, signos y/o comunicación alternativa), incluidas palabras para expresar emociones, para hablar de posición y dirección, para describir relaciones entre objetos, para describir acciones y para expresar necesidades
- › Demostrar que comprende el significado de las palabras describiendo el uso de objetos familiares, hablando de categorías de objetos, utilizando varias palabras para explicar la misma idea (por ejemplo, sinónimos) y relacionando las palabras con sus opuestos

Continúa



48-60m

- › Comunicarse con suficiente claridad como para ser entendido por oyentes desconocidos, con pocos errores de pronunciación
- › Ampliar su vocabulario con palabras cada vez más específicas y variadas en su lengua materna (palabras, signos y/o comunicación alternativa)
- › Demostrar un conocimiento cada vez mayor del significado de las palabras y habilidad para determinar el significado de palabras desconocidas

Continúa



DESARROLLO LINGÜÍSTICO

Componente 2: Lenguaje expresivo

Estándar 2.a: Los niños utilizan un vocabulario, una gramática y una sintaxis cada vez más complejos para expresar sus pensamientos y necesidades.

Continúa del anterior:

0-9m

Ver anterior

9-18m

Ver anterior

18-24m

Ver anterior

24-36m

Continúa del anterior

- › Combinar palabras en frases sencillas de tres o cuatro palabras
- › Emplear adjetivos sencillos en las afirmaciones (“grande”, “pequeño”, “duro”, “blando”)
- › Emplear adverbios sencillos en los enunciados (por ejemplo, “¡Ese automóvil va muy rápido!”)
- › Combinar palabras en frases sencillas de tres o cuatro palabras
- › Utilizar adecuadamente algunos plurales (por ejemplo, distinguir entre “coche” y “automóviles”)
- › Formular preguntas “quién”, “qué”, “por qué” y “dónde” en su lengua materna (palabras, signos y/o comunicación alternativa)

36-48m

Continúa del anterior

- › Determinar, ejemplificando y con apoyo, el significado de palabras desconocidas haciendo preguntas o utilizando pistas contextuales, como las imágenes que acompañan al texto.
- › Experimentar con el uso de palabras nuevas en la conversación
- › Utilizar frases más largas y cada vez más complejas, incluidas frases completas de cuatro a seis palabras
- › Utilizar, con un modelo y apoyo, una gramática más compleja y las partes de la oración, incluidas las preposiciones comunes, los sustantivos plurales regulares, la concordancia correcta entre sujeto y verbo, los pronombres y los posesivos
- › Seguir haciendo preguntas del tipo “quién”, “qué”, “por qué” y “dónde” en su lengua materna (palabras, signos y/o comunicación alternativa)

48-60m

Continúa del anterior

- › Utilizar frases cada vez más complejas y largas, incluidas frases que combinen dos o tres frases
- › Utilizar una gramática y unas partes de la oración más complejas, incluidas las preposiciones, las formas plurales regulares e irregulares de los sustantivos, la concordancia correcta entre sujeto y verbo, los pronombres, los posesivos y los verbos en pasado regulares e irregulares en su lengua materna (palabras, signos, y/o comunicación alternativa)



DESARROLLO LINGÜÍSTICO

Componente 3: Pragmática

Estándar 3.a: Los niños comprenden, siguen y utilizan normas sociales y conversacionales apropiadas.

* "... la pragmática es el estudio de la acción comunicativa en su contexto sociocultural. La acción comunicativa incluye no solo actos de habla, como pedir, saludar, etc., sino también la participación en una conversación, la intervención en distintos tipos de discurso y el mantenimiento de la interacción en actos de habla complejos" (Kasper, 1997)

En las siguientes franjas de edad, los niños suelen, por ejemplo:



0-9m



9-18m



18-24m



24-36m



36-48m



48-60m

- › Responder al discurso de los demás mirando hacia el interlocutor
 - › Iniciar y participar en interacciones sencillas de ida y vuelta con otros utilizando expresiones faciales, vocalizaciones, gestos y/o signos
 - › Expresar disfrute y deseo de "más" a través del lenguaje corporal (señales), como patear las piernas, agitar los brazos y sonreír
- › Responder a la comunicación de los demás con gestos, signos, expresiones faciales, movimientos corporales y/o sonidos
 - › Comunicarse vocalmente o utilizar estrategias no verbales para comunicarse cuando interactúan con un adulto receptivo
 - › Participar en la atención conjunta dirigiendo su mirada hacia lo que un interlocutor está mirando o señalando
 - › Señalar para pedir un objeto
 - › Utilizar distintos lenguajes corporales/señales según el idioma y/o la cultura para indicar que disfrutan o que desean más de una actividad de un adulto (por ejemplo, como mover la cabeza, levantar las cejas, sonreír o inclinar la cabeza)
- › Participar en turnos sencillos durante conversaciones individuales
 - › Demostrar preocupación por los demás mediante gestos, signos y/o expresiones faciales
 - › Interactuar directamente con los adultos para señalar disfrute o deseo de más (por ejemplo, tirando de la pernera del pantalón de un adulto, dando palmaditas a un adulto, sujetando el brazo de un adulto o verbalizando)
- › Responder a las declaraciones, indicaciones y preguntas de los demás
 - › Utilizar múltiples medios, como el lenguaje verbal y no verbal, para comunicar necesidades, deseos y sentimientos
 - › Utilizar convenciones sociales culturalmente apropiadas/aceptables para iniciar y mantener intercambios de comunicación
 - › Demostrar comprensión del humor sencillo
- › Demostrar que comprende las señales no verbales (por ejemplo, el contacto visual, la distancia con el interlocutor y las expresiones faciales) y la capacidad de utilizarlas
 - › Utilizar el volumen y la entonación adecuados al hablar en diversas situaciones sociales
 - › Seguir normas de comunicación culturalmente apropiadas/aceptables en entornos de grupo, con apoyo y modelado
 - › Participar, con apoyo y ejemplificando, en conversaciones de al menos tres turnos, en las que cada intercambio se relacione con lo dicho anteriormente y se construya sobre ello
- › Seguir normas de comunicación culturalmente apropiadas/aceptadas en entornos de grupo con creciente independencia
 - › Participar, con apoyo y ejemplificando, en conversaciones de al menos cinco turnos, en las que cada intercambio se relacione con lo dicho anteriormente y se base en ello
 - › Utilizar el lenguaje para comunicarse con los demás en situaciones sociales familiares y desconocidas con diversos fines



DESARROLLO LINGÜÍSTICO

Componente 4: El desarrollo lingüístico de aprendices multilingües

Estándar 4.a: Los niños multilingües atienden, comprenden y responden a un lenguaje cada vez más complejo sobre una serie de temas, incluidas experiencias y textos con significado personal (incluidos textos digitales) en inglés y en su(s) lengua(s) materna(s).

En la etapa inicial desarrollo multilingüe secuencial, niños multilingües:

- › Demostrar comprensión del uso apropiado para su edad del lenguaje relacionado con conceptos conversacionales, así como básicos y avanzados, en la lengua o lenguas maternas.
- › Prestar atención al lenguaje oral en inglés tanto en actividades reales como imaginarias, basándose en la entonación, las expresiones faciales y/o los gestos del hablante
- › Seguir progresando en su(s) idioma(s) de origen (s) atender y participar en actividades en lengua inglesa en grupos pequeños y grandes, como la hora del círculo, la lectura de cuentos, etc.
- › Empezar a seguir instrucciones sencillas en inglés, especialmente cuando van acompañadas de indicaciones contextuales, como gestos, signos, señalamientos y modulación de la voz

En la etapa intermedia desarrollo multilingüe secuencial, niños multilingües:

- › Seguir progresando en su lengua materna
- › Demostrar una comprensión de las palabras inglesas que designan objetos y acciones y de las frases en inglés que se encuentran con frecuencia en actividades tanto reales como imaginarias.
- › Demostrar que comprende palabras en inglés relacionadas con conceptos básicos (por ejemplo, colores, algunas clasificaciones de animales, alimentos, etc.)
- › Responder adecuadamente a peticiones en inglés que impliquen instrucciones de un solo paso (por ejemplo, “limpiar”) cuando sean dirigidas personalmente por otros (estas peticiones pueden producirse con o sin pistas contextuales)

En la última etapa desarrollo multilingüe secuencial, niños multilingües:

- › Demostrar comprensión de un conjunto más amplio de palabras en inglés y en su(s) lengua(s) materna(s) (para objetos y acciones, pronombres personales y posesivos) tanto en actividades reales como imaginarias.
- › Demostrar comprensión de palabras en inglés y en su(s) lengua(s) materna(s) relacionadas con conceptos más avanzados (por ejemplo, emociones e ideas abstractas)
- › Seguir instrucciones que impliquen una secuencia de uno o dos pasos, basándose menos en pistas contextuales

Nota: A diferencia de la mayoría de los avances de desarrollo en este documento, los indicadores del desarrollo multilingüe secuencial no observan umbrales específicos de edad. Los aprendices multilingües están expuestos por primera vez a un segundo (o tercer) idioma en diferentes etapas. Un niño puede comenzar el proceso de aprendizaje multilingüe secuencial al nacer, mientras que otro puede comenzar a los cuatro años, lo que convierte en inadecuados los umbrales de edad. Por lo tanto, en lugar de basarse en la edad, los RIELDS utilizan etapas basadas en investigaciones para resaltar el desarrollo multilingüe secuencial de un niño. No existe un tiempo definido para determinar cuánto tardará un niño específico en avanzar por estas etapas. El avance depende de la exposición del niño a cada idioma (inglés y la lengua materna) en casa y otros entornos, la motivación del menor en aprender inglés y su idioma nativo, además de otros factores. Se exhorta a los médicos (en especial a aquellos que no hablan varios idiomas) que aprendan de los padres y de otros familiares sobre el avance de desarrollo multilingüe secuencial de los niños multilingües.



DESARROLLO LINGÜÍSTICO

Componente 4: El desarrollo lingüístico de aprendices multilingües

Estándar 4.b: Los niños multilingües adquieren una competencia cada vez mayor a la hora de expresar sus pensamientos e ideas en inglés y en su(s) lengua(s) materna(s).

En la etapa inicial desarrollo multilingüe secuencial, niños multilingües:

- › Recurrir a la comunicación no verbal, como gestos o comportamientos, para llamar la atención, solicitar objetos o iniciar una respuesta de los demás
- › Emplear un vocabulario apropiado para su edad en su(s) lengua(s) materna(s)
- › Escuchar y conversar en su(s) lengua(s) materna(s)
- › Emplear una gramática acorde con su edad en su(s) lengua(s) materna(s)
- › Formular una variedad de preguntas (por ejemplo, “qué”, “por qué”, “cómo”, “cuándo” y “dónde”) en su(s) lengua(s) materna(s)
- › Utilizar expresiones sencillas en inglés que sean fonéticamente correctas pero que puedan ser inapropiadas para la conversación o la situación (pragmáticamente inapropiadas, por ejemplo, que carezcan de pistas sociales, contextuales o autorreferenciales)

En la etapa intermedia desarrollo multilingüe secuencial, niños multilingües:

- › Combinar la comunicación no verbal con parte de la verbal para hacerse entender por los demás
- › Cambiar de código (la mezcla de dos o más lenguas en el mismo enunciado)
- › Utilizar el habla telegráfica (frases de dos palabras en lugar de oraciones completas, como “quiero comida”)
- › Utilizar el lenguaje formulaico (expresiones que se aprenden enteras, por ejemplo, “no sé”)
- › Utilizar un vocabulario en inglés compuesto principalmente por sustantivos concretos y algunos verbos y pronombres
- › Conversar con otras personas en inglés utilizando dos o tres palabras a la vez y pueden alternar entre el inglés y su(s) lengua(s) materna(s)
- › Utilizar algunos marcadores gramaticales ingleses (por ejemplo, “-ing” o la forma plural “-s”) y aplicar en ocasiones las normas gramaticales de la lengua de origen al inglés
- › Utilizar las preguntas “qué” y “por qué” en inglés, a veces con errores

En la última etapa desarrollo multilingüe secuencial, niños multilingües:

- › Demostrar una dependencia cada vez mayor de la comunicación verbal en inglés y en su(s) lengua(s) materna(s) para hacerse entender por los demás
- › Utilizar nuevo vocabulario en inglés para compartir el conocimiento de conceptos, incluido el vocabulario conversacional y académico
- › Mantener una conversación en inglés y en su(s) lengua(s) materna(s) con una sintaxis cada vez más compleja, añadiendo conjunciones, patrones sujeto-verbo-objeto y otros elementos más avanzados de la construcción de frases
- › Ampliar su uso de diferentes formas de gramática en inglés (por ejemplo, plurales; pronombres posesivos; verbos en pasado simple), a veces con errores
- › Utilizar las preguntas “qué”, “por qué”, “cómo”, “cuándo” y “dónde” de forma más completa en inglés, a veces con errores

Nota: A diferencia de la mayoría de los avances de desarrollo en este documento, los indicadores del desarrollo multilingüe secuencial no observan umbrales específicos de edad. Los aprendices multilingües están expuestos por primera vez a un segundo (o tercer) idioma en diferentes etapas. Un niño puede comenzar el proceso de aprendizaje multilingüe secuencial al nacer, mientras que otro puede comenzar a los cuatro años, lo que convierte en inadecuados los umbrales de edad. Por lo tanto, en lugar de basarse en la edad, los RIELDS utilizan etapas basadas en investigaciones para resaltar el desarrollo multilingüe secuencial de un niño. No existe un tiempo definido para determinar cuánto tardará un niño específico en avanzar por estas etapas. El avance depende de la exposición del niño a cada idioma (inglés y la lengua materna) en casa y otros entornos, la motivación del menor en aprender inglés y su idioma nativo, además de otros factores. Se exhorta a los médicos (en especial a aquellos que no hablan varios idiomas) que aprendan de los padres y de otros familiares sobre el avance de desarrollo multilingüe secuencial de los niños multilingües.

El desarrollo en el dominio de la lectoescritura sirve de base para la adquisición de la lectura y la escritura. El desarrollo de las habilidades tempranas de lectoescritura (entiéndase alfabetización) es de vital importancia para el futuro éxito académico y personal de los niños. Sin embargo, los niños entran en el jardín de infancia variando considerablemente en estas habilidades; y es difícil para un menor que empieza con retraso cerrar la brecha una vez que entra en la escuela (National Early Panel, 2008). Los componentes de este dominio abordan la conciencia fonológica, el conocimiento del alfabeto, la conciencia de la letra impresa, la comprensión y el interés por el texto y la escritura emergente.

Dado que un número cada vez mayor de niños vive en unidades familiares en las que la lengua hablada principal no es el inglés, este dominio también aborda el desarrollo de la alfabetización de los niños multilingües. Sin embargo, los umbrales de edad específicos no definen los indicadores del desarrollo de la alfabetización en inglés, a diferencia de la mayoría de las demás progresiones del desarrollo. Los niños que se convierten en aprendices multilingües están expuestos al inglés (en este país) por primera vez a edades diferentes. Como consecuencia, un menor puede iniciar el proceso de desarrollo de la capacidad de leer y escribir en inglés a una edad muy temprana y otro no hasta los cuatro años, por lo que los umbrales de edad resultan inadecuados. Es importante señalar que no existe un tiempo establecido sobre cuánto tardará un determinado menor en progresar a través de estas etapas. El progreso depende de las características únicas del menor, de su exposición al inglés en casa y en otros entornos, de la motivación del menor para aprender inglés y de otros factores.

Los niños con discapacidades pueden mostrar formas alternativas de alcanzar los objetivos del desarrollo de la alfabetización. Por ejemplo, un niño con una discapacidad visual demostrará una relación con los libros y las experiencias táctiles que es significativamente diferente a la de los niños que pueden ver. Asimismo, los niños con otras necesidades y consideraciones especiales pueden alcanzar muchos de estos mismos objetivos, pero a un ritmo diferente, de una forma distinta, con un grado de consecución diferente o en un orden distinto al de sus compañeros. Sin embargo, los objetivos para todos los niños son los mismos, aunque el camino y el ritmo hacia la consecución de los objetivos puedan ser diferentes. Los principios del diseño universal para el aprendizaje (DUA) ofrecen el enfoque menos restrictivo y más integrador para desarrollar entornos y planes de estudio que apoyen mejor el desarrollo de la alfabetización de todos los niños.

Recuerde: Aunque este dominio representa las expectativas generales para el desarrollo de la lectoescritura, cada menor alcanzará los estándares individuales a su propio ritmo y a su manera.

- | | |
|----------------------------------|--|
| L1: Conciencia fonológica | L4: Desarrollo de la lectura y escritura en escolares multilingües |
| L2: Concepto de material impreso | L5: Escritura emergente |
| L3: Comprensión e interés | |



Componente 1: Conciencia fonológica

Estándar 1.a: Los niños demuestran ser conscientes de las palabras habladas, las sílabas y los sonidos (fonemas).

En las siguientes franjas de edad, los niños suelen, por ejemplo:

0-9m	9-18m	18-24m	24-36m	36-48m	48-60m
<ul style="list-style-type: none"> › Experimentar y jugar con el sonido › Responder de forma diferente a distintos sonidos 	<ul style="list-style-type: none"> › Escuchar atentamente cuentos, rimas y canciones conocidos › Utilizar los sonidos con diversos fines 	<ul style="list-style-type: none"> › Repetir palabras en rimas y cantos con indicaciones › Identificar melodías y ritmos familiares en la música (del mismo modo que los primeros lectores escuchan palabras y patrones con sonidos similares) › Reconocer combinaciones de palabras › Utilizar frases de dos o tres palabras (por ejemplo, "Adiós", "El automóvil de mamá") › Repetir palabras nuevas que digan los adultos 	<ul style="list-style-type: none"> › Participar en juegos de palabras y sonidos con adultos (por ejemplo, rimas, palabras sin sentido) › Distinguir entre palabras que contienen fonemas de sonido similar ("mata-mesa", "silla-olla") › Completar frases repetidas de canciones, cuentos y juegos de dedos conocidos › Cantar canciones sencillas y nanas (como las que tienen sonidos iniciales que se repiten) 	<ul style="list-style-type: none"> › Demostrar conciencia de las palabras como unidades separadas › Identificar si dos palabras riman › Participar en juegos y canciones de rimas; puede completar una rima conocida › Con modelado y apoyo, mezclar entonaciones y rimas en palabras de una sola sílaba (por ejemplo, el sonido "c" duro con "asa" para formar "casa") › Comprender y utilizar palabras nuevas introducidas en unidades temáticas, cuentos y actividades diarias 	<ul style="list-style-type: none"> › Emparejar los sonidos iniciales de algunas palabras; son capaces de nombrar varias palabras que empiezan con el mismo sonido inicial › Producir palabras (reales o sin sentido) que rimen con otras palabras comunes (por ejemplo, "baile, hormigas, bormigas") › Identificar si dos palabras empiezan por el mismo sonido (por ejemplo, cuando un adulto da tres o cuatro palabras orales, los niños pueden seleccionar las que empiezan por el mismo sonido, aunque no sean capaces de identificar la letra) › Mezclar y eliminar palabras compuestas sin el apoyo de imágenes u objetos (por ejemplo, "mariposa, mantequilla crujiente, sándwich de mantequilla, oso de mantequilla") › Con modelado y apoyo, contar, pronunciar, mezclar y segmentar inicios y rimas de palabras habladas de una sola sílaba (p. ej., "di mapa; di mapa otra vez sin la /m/")

Componente 2: Concepto de material impreso

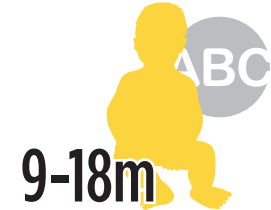
Estándar 2.a: Los niños desarrollan la correspondencia letra-sonido e identifican las letras por sonidos (fonemas) y nombres

En las siguientes franjas de edad, los niños suelen, por ejemplo:



0-9m

- › Responder a los estímulos visuales de su entorno



9-18m

- › Señalar las imágenes de un libro
- › Entretenerse con libros fáciles de sujetar, como los de cartón, cuando no pueda estar activo (por ejemplo, sentado en el asiento del automóvil)



18-24m

- › Señalar imágenes y agrupaciones de palabras (por ejemplo, párrafos) en los libros
- › Reconocer letra ambiental sencilla (por ejemplo, la "M" de McDonalds y la "W" de Wal-Mart, aunque no digan la letra)
- › Imitar los sonidos de animales y personas señalados en los libros (por ejemplo, hacer el sonido del graznido de un pato o el llanto de un bebé)



24-36m

- › Reconocer más símbolos y logotipos en el entorno
- › Reconocer las letras como una forma especial de símbolo que puede nombrarse individualmente y producir un sonido
- › Reconocer algunas letras de su propio nombre



36-48m

- › Reconocer y producir el sonido de algunas letras del alfabeto, especialmente las de su propio nombre, así como las letras que aparecen con frecuencia en la impresión ambiental.
- › Con apoyo, empezar a producir el sonido de algunas de las letras que reconocen
- › Reconocer su propio nombre u otras palabras comunes impresas (por ejemplo, STOP)
- › Reconocer palabras que empiecen por la misma letra que su nombre



48-60m

- › Reconocer y nombrar al menos la mitad de las letras del alfabeto, incluidas las mayúsculas y minúsculas, las letras de su propio nombre (nombre y apellidos), así como las letras que aparecen con frecuencia en la impresión ambiental.
- › Con ayuda, reconocer y producir el sonido de las letras
- › Relacionar las letras con sonidos específicos que las letras representan
- › Reconocer el sonido inicial en palabras familiares
- › Demostrar que comprende que las cadenas de letras representan una secuencia de sonidos hablados

Componente 2: Concepto de material impreso

Estándar 2.b: Los niños demuestran conocimiento de los libros y de las convenciones básicas de la letra impresa; entienden que la letra impresa conlleva significado y que las palabras habladas se representan mediante texto.

En las siguientes franjas de edad, los niños suelen, por ejemplo:



- 0-9m**

 - › Explorar las características físicas de los libros
 - › Demostrar interés por los libros de entre una colección de juguetes
 - › Demostrar interés por los libros mirando atentamente o alcanzando los dibujos de colores de los libros
- 9-18m**

 - › Demostrar una capacidad cada vez mayor para manejar libros sin ayuda
 - › Sostener los libros y mirar las ilustraciones como si estuviera leyendo
 - › Participar activamente en experiencias de lectura compartida señalando y pasando las páginas
- 18-24m**

 - › Abrir libros y llevarlos a un adulto para que los lea
 - › Señalar las ilustraciones de los libros y decir los nombres de los objetos que aparecen en ellas
 - › Participar activamente en experiencias de lectura compartida haciendo comentarios de una o dos palabras y continuar señalando y pasando páginas
 - › Señalar imágenes y agrupaciones de palabras (por ejemplo, párrafos) en los libros
- 24-36m**

 - › Reconocer libros concretos por sus cubiertas y buscar páginas específicas en libros conocidos
 - › Saber dónde se guardan los libros, los llevan a un lector adulto y devuelven los libros a su lugar designado cuando los terminan
 - › Realizar marcas de garabatos en papel y "leer" el significado que asignan a las marcas
 - › Reconocer algunas letras y números
 - › Elegir mirar libros, revistas y otros materiales impresos sin ayuda
- 36-48m**

 - › Sostener un libro en la orientación correcta y pasar las páginas de delante a atrás, normalmente de una en una
 - › Demostrar que comprende que la letra impresa tiene significado y puede leerse
 - › Imitar el acto de leer un libro y demostrar habilidades apropiadas en el manejo de los libros
 - › Manipular y cuidar los libros de forma respetuosa
 - › Demostrar que conoce las distintas convenciones de la letra impresa (por ejemplo, mayúsculas y minúsculas, distintos tipos de letra) e indicar por dónde empezar a leer en una página y cómo avanzar a lo largo y ancho de la misma
- 48-60m**

 - › Identificar y describir el papel de un autor/ilustrador de un libro
 - › Identificar palabras familiares en los libros y en el entorno
 - › Establecer conexiones entre las ilustraciones y el texto
 - › Reconocer su propio nombre y los de sus hermanos o amigos



Aprender a leer y escribir es un proceso continuo desde la infancia. Contrariamente a la creencia popular, no comienza de repente en el jardín de infancia o en el primer curso. Desde los primeros años, todo lo que hagan los adultos para apoyar el lenguaje y la alfabetización de los niños es fundamental.

- Strickland & Riley-Ayers



Componente 3: Comprensión e interés

Estándar 3.a: Los niños muestran interés por una variedad de experiencias de alfabetización y las comprenden.

En las siguientes franjas de edad, los niños suelen, por ejemplo:



0-9m

- › Prestar atención a la voz de su cuidador cuando se les coge en brazos y se les lee
- › Guardar silencio o mostrar placer cuando un adulto le cuenta o lee un cuento o una rima familiar o le canta una canción conocida
- › Explorar libros con varios sentidos (vista, tacto, incluso gusto)



9-18m

- › Centrar su atención durante breves períodos de tiempo en experiencias de lectura compartida y participar activamente en ellas señalando páginas, pasando páginas y emitiendo sonidos o diciendo palabras sencillas
- › Solicitar que los adultos les lean
- › Señalar y emitir sonidos para imágenes, objetos y personajes familiares en libros y fotografías
- › Realizar movimientos y sonidos en respuesta a las indicaciones de canciones y juegos de dedos
- › Demostrar preferencias por sus libros favoritos



18-24m

- › Utilizar palabras, gestos, signos y/o expresiones para pedir rimas y juegos rítmicos a los adultos (por ejemplo, pedir a un adulto demostrando parte del movimiento de una rima y combinando el movimiento con palabras)
- › Pedir a los adultos que les lean libros o determinadas páginas de libros (por ejemplo, acercar un libro a un adulto mientras pronuncia las palabras de la petición o realiza expresiones faciales que indiquen la petición)
- › Utilizar gestos, signos y/o acciones corporales para indicar su interés en que se les lea un libro (por ejemplo, asentir con la cabeza, levantar las cejas y señalar)

Continúa



24-36m

- › Participar activamente en experiencias de lectura compartida haciendo preguntas, comentarios y respondiendo a las indicaciones
- › Demostrar interés por una variedad de experiencias de alfabetización temprana, como contar y escuchar cuentos, cantar y decir rimas y trabajar con materiales de escritura
- › Demostrar preferencia por los libros convencionales frente a los libros de cartón
- › Disfrutar con libros sobre una diversidad de temas
- › Incorporar libros u otros materiales impresos a sus juegos
- › Disfrutar y pedir participar en la lectura de libros, la escritura de libros u otras actividades relacionadas con la alfabetización

Continúa



36-48m

- › Explorar una variedad de géneros literarios, como ficción, fantasía, textos informativos
- › Compartir opiniones sobre lo que les ha gustado o no de un libro o una historia
- › Empezar a comprender la secuencia de una historia
- › Con apoyo, volver a contar o representar historias conocidas con imágenes o accesorios como ayuda
- › Formular y responder preguntas sobre los personajes principales o los acontecimientos de un cuento conocido

Continúa



48-60m

- › Prestar atención y solicitar libros o cuentos más largos y complejos
- › Demostrar conocimiento de detalles de historias conocidas (por ejemplo, sobre personajes, acontecimientos, problemas relacionados con la historia y resoluciones)
- › Participar en el pensamiento de orden superior durante las experiencias de lectura compartida, como hacer predicciones e inferencias, determinar las relaciones causa-efecto y resumir las historias
- › Volver a contar una historia conocida en la secuencia adecuada, incluyendo los acontecimientos principales y las relaciones de causa y efecto

Continúa

Componente 3: Comprensión e interés

Estándar 3.a: Los niños muestran interés por una variedad de experiencias de alfabetización y las comprenden.

Continúa del anterior:

0-9m	9-18m	18-24m	24-36m	36-48m	48-60m
<i>Ver anterior</i>	<i>Ver anterior</i>	<i>Continúa del anterior</i>	<i>Continúa del anterior</i>	<i>Continúa del anterior</i>	<i>Continúa del anterior</i>
		<ul style="list-style-type: none"> › Preferir escuchar libros conocidos o favoritos varias veces (en un entorno único o cada día) 	<ul style="list-style-type: none"> › Recitar algunas palabras de un libro conocido cuando se le lee (especialmente de libros con texto repetido) › Recordar personajes o acontecimientos concretos de cuentos conocidos y volver a contar algunas partes de un cuento con indicaciones y apoyo › Con modelado y apoyo, anticipar lo que viene a continuación en cuentos conocidos › Formular y responder preguntas sobre las ilustraciones de un libro 	<ul style="list-style-type: none"> › Con modelado y apoyo, hacer predicciones sobre lo que podría ocurrir a continuación en una historia y determinar si sus predicciones se confirmaron › Con modelado y apoyo, demostrar conocimientos a partir de textos informativos › Responder a la pregunta “¿qué te hizo pensar así?” en respuesta a sus ideas sobre libros e historias, con más profundidad y detalle › Con indicaciones y apoyo, formular y responder preguntas sobre palabras desconocidas en un cuento o texto informativo leído en voz alta 	<ul style="list-style-type: none"> › Demostrar los conocimientos adquiridos a partir de textos informativos de diversas maneras (por ejemplo, reconociendo y describiendo el ciclo vital de una mariposa). › Con orientación y apoyo, relacionar los acontecimientos y la información de los cuentos con sus propias experiencias › Formular y responder preguntas sobre palabras desconocidas de un cuento, un poema o un texto informativo › Leer en voz alta › Utilizar el nuevo vocabulario adquirido a través de la lectura › Representar personajes y acontecimientos de un cuento, poema o texto informativo leído en voz alta

“

El juego de fantasía, más que suponer una distracción, ayuda a los niños a alcanzar el objetivo de tener una mente abierta, ya sea al servicio de la narración posterior o de lecciones informales

- Lev Vygotsky

”

Componente 4: Desarrollo de la lectura y escritura en escolares multilingües

Estándar 4.a: Los niños multilingües participan cada vez más en experiencias de alfabetización en inglés y en su(s) lengua(s) materna(s).

En la etapa inicial de desarrollo multilingüe secuencial, los niños multilingües:

- › Prestar atención a un adulto que lee un libro de cuentos corto escrito en su(s) lengua(s) materna(s) o escrito en inglés si el cuento en inglés se ha leído primero en la lengua materna y especialmente si el libro contiene pistas (dibujos)
- › “Leer” libros conocidos (escritos en su lengua materna o en inglés) cuando les animen otros y utilizar su(s) lengua(s) materna(s) para hablar de los libros
- › Empezar a identificar y relacionar una historia de sus propias experiencias vitales en su(s) lengua(s) materna(s)
- › Volver a contar una historia en su lengua materna cuando se les lea o cuente una historia en su(s) lengua(s) materna(s)

En la etapa intermedia de desarrollo multilingüe secuencial, los niños multilingües:

- › Participar en actividades de lectura, utilizando libros escritos en inglés cuando la lengua sea predecible
- › Elegir leer libros conocidos escritos en su(s) lengua(s) materna(s) o en inglés con creciente independencia y hablar de los libros en su(s) lengua(s) materna(s) o en inglés
- › Describir sus propias experiencias relacionadas con el tema de un cuento, a veces utilizando un discurso telegráfico y/o formulista en inglés
- › Empezar a narrar utilizando un inglés que refleje un vocabulario cada vez más amplio y una gramática más compleja
- › Volver a narrar un cuento utilizando su(s) lengua(s) materna(s) y algo de inglés cuando se le lea o se le cuente el cuento en inglés

En la última etapa de desarrollo multilingüe secuencial, los niños multilingües:

- › Participar en actividades de lectura, utilizando una variedad de géneros que estén escritos en inglés o en su(s) lengua(s) materna(s)
- › Elegir leer libros conocidos escritos en inglés con creciente independencia y hablar de los libros en inglés
- › Entablar conversaciones extensas en inglés sobre cuentos
- › Volver a contar en inglés la mayor parte de una historia leída o contada en inglés

Nota: A diferencia de la mayoría de los avances de desarrollo en este documento, los indicadores del desarrollo multilingüe secuencial no observan umbrales específicos de edad. Los aprendices multilingües están expuestos por primera vez a un segundo (o tercer) idioma en diferentes etapas. Un niño puede comenzar el proceso de aprendizaje multilingüe secuencial al nacer, mientras que otro puede comenzar a los cuatro años, lo que convierte en inadecuados los umbrales de edad. Por lo tanto, en lugar de basarse en la edad, los RIELDS utilizan etapas basadas en investigaciones para resaltar el desarrollo multilingüe secuencial de un niño. No existe un tiempo definido para determinar cuánto tardará un niño específico en avanzar por estas etapas. El avance depende de la exposición del niño a cada idioma (inglés y la lengua materna) en casa y otros entornos, la motivación del menor en aprender inglés y su idioma nativo, además de otros factores. Se exhorta a los médicos (en especial a aquellos que no hablan varios idiomas) que aprendan de los padres y de otros familiares sobre el avance de desarrollo multilingüe secuencial de los niños multilingües.

Componente 5: Escritura emergente

Estándar 5.a: Los niños utilizan una combinación de dibujo, dictado y escritura para mostrar su conocimiento de las convenciones de la escritura y demostrar que ésta es un medio de comunicación.

En las siguientes franjas de edad, los niños suelen, por ejemplo:



0-9m



9-18m



18-24m



24-36m



36-48m



48-60m

- › Centrarse en las personas y manifestar un interés especial por los contornos y las expresiones faciales
- › Prestar atención a los estímulos visuales de su entorno

- › Hacer marcas o garabatos espontáneamente sobre el papel utilizando diversos medios (por ejemplo, tiza, lápiz, rotuladores, pintura).

- › Hacer garabatos y figuras intencionados cuando se les ofrezca papel y lápices de colores u otros instrumentos de escritura y mostrar sus dibujos a los demás
- › Utilizar las cosas de la forma en que están pensadas para ser utilizadas (por ejemplo, garabatear sobre el papel en lugar de sobre la superficie de la mesa)

- › Explorar una variedad de herramientas de escritura
- › Dictar nombres, etiquetas, palabras sueltas (por ejemplo, mamá, casa, perro)
- › Observar cuando los adultos escriben
- › Imitar el acto de escribir durante el juego
- › Describir dibujos y pinturas de forma sencilla (por ejemplo, "esa es mamá")
- › Utilizar los garabatos como representaciones del lenguaje oral (por ejemplo, describir los garabatos como escritura o lenguaje diciéndole al adulto lo que significan)

- › Utilizar herramientas y materiales de escritura en diversos centros o entornos de aprendizaje (por ejemplo, juego dramático, zona de bloques, centro de ciencias)
- › Dictar ideas, frases e historias
- › Con modelado y apoyo, escribir algunas letras
- › Con modelado y apoyo, escriba algunos numerales
- › Con modelado y apoyo, discutan o respondan a preguntas sobre sus escritos y dibujos
- › Utilizar símbolos parecidos a letras para crear materiales escritos durante el juego o para expresar una idea

- › Con modelado y apoyo, utilizar la escritura y/o las herramientas digitales para comunicar información, contar una historia o responder a una pregunta.
- › Dictar ideas, frases e historias más largas y complejas
- › Escribir su nombre de pila casi correctamente (puede cambiar el orden de las letras o escribir algunas letras al revés)
- › Con ejemplificación y apoyo, escribir números del uno al diez
- › Con modelado y apoyo, escribir algunas letras de palabras significativas, a veces utilizando letras y a veces utilizando formas parecidas a letras

Continúa

Continúa

Ciertamente, los niños pequeños pueden empezar a practicar la escritura de letras y números y la resolución de problemas, pero esto debe hacerse sin ...cuadernos de ejercicios. Los niños pequeños necesitan aprender la iniciativa, la autonomía, la industria y la competencia antes de aprender que las respuestas pueden ser correctas o incorrectas.

- David Elkind

Componente 5: Escritura emergente

Estándar 5.a: Los niños utilizan una combinación de dibujo, dictado y escritura para mostrar su conocimiento de las convenciones de la escritura y demostrar que ésta es un medio de comunicación.

Continúa del anterior:

0-9m

Ver anterior

9-18m

Ver anterior

18-24m

Ver anterior

24-36m

Ver anterior

36-48m

Continúa del anterior

- › Comprender que la escritura transmite un mensaje y utilizar garabatos, figuras, símbolos similares a letras, letras y números para escribir o representar palabras o ideas.
- › Con ayuda y apoyo, realizar actividades de escritura (por ejemplo, etiquetar un dibujo)

48-60m

Continúa del anterior

- › Utilizar la escritura para transmitir significados (por ejemplo, escribirse una nota a sí mismos durante el juego, escribir una nota a su madre, tomar un "pedido" de restaurante en un área de juego dramático, escribir una lista de la compra; escribir una lista de la compra en un móvil de juego).
- › Participar en actividades de escritura independiente durante momentos rutinarios, (por ejemplo, escribir intencionadamente en su propio diario, a nivel de desarrollo)
- › Generar un plan para escribir (por ejemplo, articular un propósito para escribir)

“

Muchos escritores jóvenes empiezan a escribir de forma natural sobre sí mismos y sus vidas, representando sus experiencias mediante el dibujo y la escritura.

- Moore-Hart, 2010

”



DESARROLLO COGNITIVO

2023

El desarrollo en el dominio de la cognición implica los procesos por los que los niños pequeños crecen y cambian en sus capacidades para prestar atención y pensar sobre el mundo que les rodea. Las experiencias e interacciones cotidianas brindan a los niños pequeños la oportunidad de aprender a resolver problemas, diferenciar entre personas conocidas y desconocidas, prestar atención a cosas que les resultan interesantes incluso cuando hay distracciones y comprender cómo sus acciones afectan a los demás. La investigación en desarrollo infantil ha puesto de relieve aspectos específicos del desarrollo cognitivo que son especialmente relevantes para el éxito en la escuela y más allá de ella. Estos aspectos se engloban en un conjunto de habilidades cognitivas denominadas función ejecutiva y consisten en la memoria de trabajo, la atención y el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva del menor. Juntas, estas habilidades funcionan como un “sistema de control del tráfico aéreo”, que ayuda al menor a gestionar y responder a la gran cantidad de información y experiencias a las que está expuesto a diario. Los componentes de este dominio abordan las habilidades de lógica y razonamiento, la memoria y la memoria de trabajo, la atención y el control inhibitorio, y la flexibilidad cognitiva.

Los niños con discapacidades pueden alcanzar muchos de estos mismos objetivos de desarrollo cognitivo. Por ejemplo, un menor con una discapacidad física puede necesitar juguetes adaptables para explorar las relaciones causa-efecto y un menor con una discapacidad del habla puede utilizar dispositivos de comunicación aumentativa y/o alternativa dispositivos de comunicación aumentativa y/o alternativa para volver a contar una historia o actividad conocida. Los niños con discapacidades pueden cada uno muchos de estos mismos objetivos, pero a un ritmo diferente, con un grado de logro, o en un orden diferente al de sus compañeros. Sin embargo, los objetivos para todos los niños son los mismos, aunque el camino y el ritmo hacia la realización de los objetivos puedan ser diferentes. Los principios del diseño universal para el aprendizaje (DUA) ofrecen el enfoque menos restrictivo y más integrador para desarrollar entornos y planes de estudios que mejor apoyen el desarrollo cognitivo de todos los niños.

Recuerde: Aunque este dominio representa las expectativas generales para el desarrollo cognitivo, cada menor alcanzará los estándares individuales a su propio ritmo y a su propia manera.

- CD 1: Lógica y razonamiento
- CD 2: Memoria y memoria de trabajo
- CD 3: Atención y control inhibitorio
- CD 4: Flexibilidad cognitiva





DESARROLLO COGNITIVO

Componente 1: Lógica y razonamiento

Estándar 1.a: Los niños aplican estrategias y recurren a conocimientos y experiencias anteriores para alcanzar objetivos y resolver problemas.

En las siguientes franjas de edad, los niños suelen, por ejemplo:



0-9m



9-18m



18-24m



24-36m



36-48m



48-60m

- › Explorar objetos y materiales de diferentes maneras (por ejemplo, tocándolos con la boca, alcanzándolos o golpeándolos, golpeándolos y apretándolos)
- › Golpear un bloque (u otro objeto) contra el suelo repetidamente para escuchar el sonido que produce
- › Combinar esquemas de aprendizaje para aprender más sobre un objeto (por ejemplo, morder y luego sacudir un sonajero)
- › Demostrar que comprenden relaciones sencillas de causa y efecto (por ejemplo, mirar hacia el cielo cuando oyen un avión)

- › Explorar pequeñas aberturas y buscar objetos para introducir en ellas, incluidos sus dedos
- › Resolver problemas sencillos de forma independiente (por ejemplo, trepando para recuperar un objeto fuera de su alcance)
- › Demostrar que reconocen las relaciones causa-efecto (por ejemplo, empujando un camión de juguete y viendo cómo se aleja rodando)
- › Utilizar comparaciones visuales para comparar cantidades (por ejemplo, qué montón de galletas tiene más)
- › Apilar y luego derribar "torres" y luego apilarlas de nuevo

- › Explorar las propiedades de los objetos agarrándolos, empujándolos, tirando de ellos, dándoles la vuelta y lanzándolos
- › Tomar decisiones sencillas, emprender acciones y observar el efecto de sus acciones en los demás (por ejemplo, empujar un camión de juguete hacia un adulto, ver cómo golpea al adulto y observar cómo reacciona éste)
- › Tratar los objetos de forma diferente a medida que empiezan a comprender la similitud y la diferencia (por ejemplo, apretar peluches y lanzar pelotas)
- › Separar objetos por una sola característica (por ejemplo, el color)
- › Emparejar formas geométricas sencillas (por ejemplo, círculo, cuadrado, triángulo) que tengan el mismo tamaño y orientación
- › Desarrollar esquemas de aprendizaje relacionados con personas y acciones (por ejemplo, decir "adiós" y luego marcharse, o pedir música y luego bailarla)

- › Hacer planes antes de intentar resolver algunos problemas sencillos
- › Explorar las relaciones de causa y efecto repitiendo intencionadamente una acción y observando la reacción (por ejemplo, hacer rodar un automóvil por una rampa repetidamente y observar la distancia que recorre el automóvil)
- › Participar en secuencias de juegos de simulación (por ejemplo, jugar al balón que requiere patear una pelota, correr y luego detenerse en una base, no necesariamente en orden)

- › Utilizar experiencias previas para hacer planes antes de intentar resolver algunos problemas (por ejemplo, utilizar un carro para reunir los juguetes en un lugar en lugar de intentar llevarlos todos a mano)
- › Resolver problemas sencillos sin probar todas las posibilidades (por ejemplo, colocar bloques grandes en la base de una torre y bloques más pequeños en la parte superior para hacer una torre que no se derrumbe)
- › Explorar relaciones de causa y efecto variando intencionadamente la acción para cambiar la reacción (por ejemplo, hacer rodar dos automóviles diferentes por una rampa y observar las diferentes distancias recorridas)
- › Clasificar objetos y luego contar y comparar los grupos formados

- › Resolver problemas complejos planificando y llevando a cabo una secuencia de acciones
- › Analizar el resultado de un intento de solución y utilizar la nueva información para resolver un problema (por ejemplo, intentar grapar trozos de papel después de haber intentado unirlos con cinta adhesiva sin éxito)
- › Explicar su razonamiento detrás de una estrategia o elección y por qué funcionó o no funcionó



DESARROLLO COGNITIVO

Componente 2: Memoria y memoria de trabajo

Estándar 2.a: Los niños retienen información en su mente y la manipulan para realizar tareas.

En las siguientes franjas de edad, los niños suelen, por ejemplo:



0-9m

- › Responder a las personas y objetos familiares de una forma diferente a la forma en que responden a las personas u objetos desconocidos
- › Después de repetidas experiencias con los mismos objetos y personas, en ocasiones recordar que los objetos invisibles siguen ahí (por ejemplo, recordar que una pelota está debajo de la manta)
- › Prestar atención a acontecimientos inesperados



9-18m

- › Señalar, o indicar de algún otro modo, personas y objetos familiares cuando se les nombra
- › Recordar la ubicación de objetos que son significativos para ellos
- › Demostrar que comprenden la permanencia de los objetos, como meter la mano debajo de una manta para recuperar un peluche



18-24m

- › Demostrar una sólida comprensión de la permanencia de los objetos (por ejemplo, buscar un automóvil después de que entre en un túnel, encontrar plastilina que se ha guardado en un armario)
- › Juntar a propósito dos acciones en secuencia (por ejemplo, coger una pelota grande y hacerla rodar)



24-36m

- › Recordar y comunicar lo sucedido anteriormente en el día; recordar componentes básicos de acontecimientos recientes (por ejemplo, son capaces de seguir una rutina diaria)
- › Saber dónde se guardan las cosas en entornos familiares y poder recuperarlas cuando sea necesario
- › Seguir con éxito instrucciones de dos pasos



36-48m

- › Comunicar con cierto detalle hechos ocurridos en el pasado
- › Con apoyo, volver a contar o representar historias conocidas, incluyendo detalles como personajes, frases y acontecimientos
- › Ordenar varios objetos o grupos según un atributo cuantitativo (número, longitud, etc.)
- › Resolver problemas sencillos con totales de cinco o menos elementos (por ejemplo, concluir que tienen un total de cuatro lápices si ya tienen tres y se les da uno más)
- › Seguir de manera satisfactoria las instrucciones de tres pasos.



48-60m

- › Relatar con precisión experiencias pasadas en el orden correcto e incluir detalles relevantes
- › Volver a contar una historia o actividad conocida en la secuencia adecuada, incluyendo detalles como personajes, frases y acontecimientos
- › Recordar más detalles minuciosos de una historia o experiencia y poder responder a preguntas con mayor precisión
- › Colocar cuatro o más objetos o grupos en orden de un atributo cuantitativo (número, longitud, etc.)
- › Resolver problemas sencillos de palabras con totales de 10 o menos elementos (por ejemplo, concluir que tienen nueve uvas si tienen siete y les dan dos más)
- › Seguir de manera satisfactoria instrucciones detalladas conformadas por múltiples pasos.



El juego es un elemento indispensable en el desarrollo del menor. Es el proceso natural de aprendizaje y desarrollo del menor y, en consecuencia, un ingrediente crítico del proceso educativo.

- Frost





DESARROLLO COGNITIVO

Componente 3: Atención y control inhibitorio

Estándar 3.a: Las habilidades de los niños para filtrar impulsos y mantener la atención en una tarea aumentan.

En las siguientes franjas de edad, los niños suelen, por ejemplo:



0-9m

- › Demostrar cautela ante personas o acontecimientos nuevos o inusuales
- › Explorar objetos sujetándolos, mordidiéndolos, dejándolos caer, etc.



9-18m

- › Aceptar un juguete sustituto en lugar de un objeto fuera de su alcance
- › Prestar atención a un libro de cuentos corto y conocido pero pueden no querer seguir el libro página a página



18-24m

- › Tener una comprensión general del paso del tiempo y del significado de frases como “ahora no” y “después de comer”.
- › Cumplir con peticiones sencillas de dos partes que impliquen una espera (por ejemplo, “Cómete el desayuno y luego jugaremos con los bloques”).



24-36m

- › Esperar a que le entreguen un objeto deseado
- › Fijarse en las características específicas de los objetos e identificar elementos dentro de una figura compleja (por ejemplo, mirar un dibujo de un corral y señalar y nombrar las figuras de un caballo, un pato, un gato, etc.)
- › Seguir las instrucciones de un adulto cuando se le da una orientación sencilla
- › Centrarse en temas o materiales de interés a pesar de las distracciones (por ejemplo, puede volcar y resolver un rompecabezas favorito, incluso con otros niños jugando de fondo)



36-48m

- › Con el apoyo de un adulto, evitar imitar el comportamiento negativo de otro menor
- › Con recordatorios de los adultos, esperar para comunicar información en grupo
- › Concentrarse en temas cada vez más complejos durante periodos de tiempo más largos
- › Regresar para completar una tarea si se le interrumpe
- › Contar solo los objetos de un grupo que tengan un atributo específico (por ejemplo, todos los automóviles rojos de un dibujo)
- › Construir edificios de bloques e incluir características estructurales como arcos y rampas



48-60m

- › Sin recordatorios de los adultos, esperar para comunicar información en grupo
- › Mantener la concentración en un proyecto durante un período de tiempo sostenido y a lo largo de varios días
- › Volver con concentración a una actividad o proyecto después de haber estado alejado de él durante un período de tiempo
- › Demostrar que son conscientes de las actividades importantes que están “próximas” o “en un futuro próximo” (por ejemplo, llevar la cuenta de los días que faltan para un cumpleaños o un viaje de vacaciones) como estrategia para controlar la excitación
- › Combinar formas en patrones que formen nuevas figuras o completen rompecabezas (por ejemplo, reordenar una colección de círculos y rectángulos de distintos tamaños para formar la imagen de una persona)
- › Construir edificios de bloques complejos, manteniendo intencionalmente características como la simetría



El juego de fantasía proporciona el hábitat nutritivo para el crecimiento de la conectividad cognitiva, narrativa y social en los niños pequeños.

- Vivian Gussin Paley





DESARROLLO COGNITIVO

Componente 4: Flexibilidad cognitiva

Estándar 4.a: Las habilidades de los niños para adaptarse a cambios en las demandas, prioridades y perspectivas aumentan.

En las siguientes franjas de edad, los niños suelen, por ejemplo:



0-9m

- › Intentar nuevas acciones con un objeto familiar (por ejemplo, dejar caer o lanzar un sonajero además de morderlo)
- › Demostrar la capacidad de tranquilizarse o calmarse por sí mismo (por ejemplo, balbucear o chuparse el dedo o los puños)
- › Desarrollar su propio ciclo regular de sueño y vigilia
- › Empezar a mostrar una anticipación de las rutinas familiares
- › Utilizar su cuerpo como “herramienta” (por ejemplo, como medio para conseguir un fin: extender la mano y agarrar para coger un sonajero, por ejemplo)



9-18m

- › Utilizar objetos básicos de forma creativa (por ejemplo, dar la vuelta a un cubo para utilizarlo como tambor)
- › Demostrar comodidad en rutinas y actividades familiares
- › Participar en secuencias de juego más complejas basadas en una comprensión de los acontecimientos y rutinas cotidianos (por ejemplo, fingir que marca números en un teléfono y luego “hablar” con el abuelo después de esperar una respuesta)
- › Comprender el uso de las personas como “herramientas” de ayuda (por ejemplo, reconocer que un adulto puede alcanzar un objeto para ellos en una estantería alta)
- › Ver el mundo desde una perspectiva egocéntrica (por ejemplo, llorar cuando se sienten frustrados porque las cosas no salen como ellos quieren)



18-24m

- › Modificar su comportamiento en respuesta a las señales del entorno (por ejemplo, cuando un adulto se sienta en el suelo con un libro, dejan sus bloques y se acercan al adulto para escucharle leer)
- › Modificar su comportamiento en respuesta a su entorno utilizando las “herramientas” que le rodean (por ejemplo, si un juguete está sobre una toalla, tira de la toalla para acercarse al juguete, en lugar de acercarse simplemente al juguete).



24-36m

- › Utilizar objetos de formas nuevas para resolver un problema o alcanzar un objetivo (por ejemplo, apuntalar una vía con un trozo de tiza para que un tren de juguete pueda pasar por debajo)
- › Pasar de una actividad a la siguiente con el apoyo de un adulto
- › Adaptarse cuando sea necesario a breves interrupciones en las rutinas (sin dejar de preferir normas y rutinas coherentes)
- › Aprovechar su entorno adaptando objetos como “herramientas” (por ejemplo, utilizar un palo para alcanzar algo que está debajo de una silla)



36-48m

- › Requerir el apoyo mínimo de un adulto para pasar de una actividad a otra (por ejemplo, pasar de la computadora a la hora del círculo)
- › Comprender que distintos contextos pueden exigir comportamientos diferentes (por ejemplo, quitarse los zapatos al entrar en su casa pero dejárselos puestos al entrar en clase)
- › Generar un nuevo enfoque o cambiar su plan de acción si se encuentra o sugiere una alternativa mejor (por ejemplo, aceptar la sugerencia de asegurar una mayor estabilidad de una torre construyéndola en el suelo en lugar de sobre una alfombra gruesa)
- › Comprender que no todos los niños quieren las mismas cosas



48-60m

- › Adaptarse rápidamente y cumplir una nueva norma (por ejemplo, hacer cola dentro del edificio en lugar de fuera cuando hace más frío o llueve).
- › Aplicar normas diferentes en contextos distintos que exigen comportamientos diferentes (por ejemplo, utilizar las voces o los pies en el interior frente a las voces o los pies en el exterior)
- › Reconstruir un patrón utilizando diferentes materiales o modalidades
- › Clasificar por más de un atributo (por ejemplo, color y figura) en dos o más grupos
- › Añadir correctamente un objeto a una serie existente (por ejemplo, de longitudes crecientes)



El desarrollo de los conocimientos y habilidades matemáticas contribuye a la capacidad de los niños para dar sentido al mundo y resolver las situaciones matemáticas que encuentran en su vida cotidiana. El conocimiento de los conceptos matemáticos básicos y la habilidad para utilizar las operaciones matemáticas para resolver situaciones matemáticas son aspectos fundamentales de la preparación escolar y predicen el éxito posterior en la escuela y en la vida. Los componentes dentro de este dominio abordan el sentido numérico y la cantidad; las relaciones y operaciones numéricas; la clasificación y el patronaje; la medición, comparación y ordenación; y la geometría y el sentido espacial.

Los niños con discapacidades pueden demostrar formas alternativas de alcanzar los objetivos del desarrollo de las matemáticas. Por ejemplo, un niño no vidente puede empezar a identificar los números en braille y un niño con una discapacidad física puede identificar los números mediante el uso de la mirada. Los niños con discapacidades pueden alcanzar muchos de estos mismos objetivos, pero a un ritmo diferente, con un grado de consecución distinto y en un orden diferente al de sus compañeros. Sin embargo, los objetivos para todos los niños son los mismos, aunque el camino y el ritmo hacia la realización de los objetivos puedan ser diferentes. Los principios del diseño universal para el aprendizaje (DUA) ofrecen el enfoque menos restrictivo y más integrador para desarrollar entornos y planes de estudio que sirvan mejor al desarrollo matemático de todos los niños.

Recuerde: Aunque este dominio representa las expectativas generales para el desarrollo de las matemáticas, cada menor alcanzará los estándares individuales a su propio ritmo y a su manera.



- M 1: Sentido numérico y cantidad
- M 2: Relaciones y operaciones numéricas
- M 3: Clasificación y producción de patrones
- M 4: Medición, comparación y ordenación
- M 5: Geometría y sentido espacial



MATEMÁTICAS

Componente 1: Sentido numérico y cantidad

Estándar 1.a: Los niños desarrollan el reconocimiento de los números y la capacidad de contar y aprenden la relación entre los números y la cantidad que representan.

En las siguientes franjas de edad, los niños suelen, por ejemplo:



0-9m

- › Sostener dos objetos, uno en cada mano
- › Hacer gestos (por ejemplo, para decir “más” al comer)



9-18m

- › Utilizar palabras, gestos y/o signos para frases de acción (por ejemplo, “se ha ido todo” y “más”)
- › Reconocer que hay “uno” o “dos” de algo



18-24m

- › Nombrar su primera palabra numérica -típicamente “dos” (o levantan dos dedos)
- › Traer 2 golosinas cuando se les pide que traigan golosinas para dos personas
- › Emparejar objetos pequeños y grandes (por ejemplo, contar ositos para formar parejas “mamá y yo”)



24-36m

- › Contar verbalmente hasta 10 (o indicar de algún modo un conocimiento de las palabras para los números del uno al diez en secuencia) con errores ocasionales
- › Contar hasta 5 objetos con precisión
- › Nombrar e identificar algunos numerales escritos
- › Identificar cantidades asociadas a algunos números



36-48m

- › Nombrar rápidamente el número de un grupo de objetos, hasta cuatro, sin contar
- › Contar verbalmente hasta 20 (o indicar de algún modo el conocimiento de las palabras para los números del 1 al 20 en secuencia) con errores ocasionales
- › Utilizar estrategias para contar con precisión conjuntos de hasta 10 objetos
- › Comprender que el último número contado representa el número de objetos de un conjunto
- › Asociar una cantidad con un numeral escrito hasta cinco
- › Reconocer y escribir algunos numerales hasta el 10



48-60m

- › Nombrar rápidamente el número de un grupo de objetos, hasta 10
- › Contar verbalmente más de 20 (o indicar de algún modo el conocimiento de los números más de 20 en secuencia), demostrando una comprensión del patrón numérico
- › Utilizar estrategias para contar grandes grupos de objetos (más de 10)
- › Conocer el número que viene antes o después de un número determinado (hasta 20)
- › Reconocer y ordenar cada numeral escrito hasta el 10
- › Asociar una cantidad con un número escrito hasta el 10



Los niños pequeños tienen la capacidad y el interés para aprender matemáticas significativas. El aprendizaje de estas matemáticas enriquece sus experiencias intelectuales y sociales actuales y sienta las bases para el aprendizaje futuro.

- National Research Council, 2010





Componente 2: Relaciones y operaciones numéricas

Estándar 2.a: Los niños aprenden a utilizar los números para comparar cantidades y resolver situaciones matemáticas.

En las siguientes franjas de edad, los niños suelen, por ejemplo:



0-9m

- › Sostener dos objetos, uno en cada mano
- › Explorar sus dedos de manos y pies



9-18m

- › Demostrar precozmente la correspondencia uno a uno (por ejemplo, llenar recipientes con objetos dejándolos caer de uno en uno).
- › En la mayoría de los casos, elegir un conjunto que tiene más de algo que prefieren sobre un conjunto que tiene menos, cuando se les da la opción
- › Crear conjuntos de objetos más grandes y más pequeños agrupando y desagrupando elementos (por ejemplo, colocando y quitando anillos en una clavija vertical)



18-24m

- › Empezar a decir o gesticular el número “dos” cuando se les pregunta cuántos años tienen
- › Poner objetos en correspondencia exacta, uno a uno, cuando se apoyan en el contexto (por ejemplo, colocar un huevo de plástico en cada hendidura de un cartón de huevos)
- › Comparar colecciones que son bastante diferentes en tamaño (por ejemplo, una que es al menos el doble que la otra)
- › Notar cuando otro niño tiene más de algo y gesticular o verbalizar “quiero más”
- › Juntar grupos de objetos y empezar a restar (por ejemplo, compartir)



24-36m

- › Utilizar pistas visuales para aproximarse a cuál de 2 conjuntos de objetos tiene más
- › Comprender que juntando 2 conjuntos de objetos juntos hace “más” y separar conjuntos de objetos hará menos
- › Sumar y restar con conjuntos de objetos menores que tres



36-48m

- › Comprender que un todo es una cantidad mayor que sus partes (por ejemplo, cuando observa 3 nidos con 3 huevos en cada uno, dice un número grande como 8 o 10 para describir cuántos huevos hay)
- › Utilizar juguetes y otros objetos como herramientas para resolver problemas sencillos de suma y resta cuando el total es inferior a cinco
- › Utilizar la correspondencia uno a uno para comparar pequeños conjuntos de objetos similares



48-60m

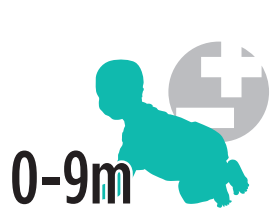
- › Emplear el recuento para comparar 2 conjuntos de objetos y determinar qué conjunto tiene más, menos o lo mismo que el otro
- › Comprender que sumar uno o quitar uno cambia el número de un grupo de objetos exactamente en uno
- › Utilizar juguetes y otros objetos como herramientas para resolver problemas sencillos de suma y resta con totales inferiores a 10



Componente 3: Clasificación y producción de patrones

Estándar 3.a: Los niños aprenden a ordenar y clasificar objetos por atributos comunes, a identificar patrones y a predecir la siguiente secuencia de un patrón

En las siguientes franjas de edad, los niños suelen, por ejemplo:



0-9m



9-18m



18-24m



24-36m



36-48m



48-60m

› Clasificar informalmente al reconocer intuitivamente objetos o situaciones como similares (por ejemplo, "cosas que puedo sostener")

› Explorar el tamaño y la figura de los objetos a través de diversos medios (golpear, hablar con la boca, dejar caer, etc.)

› Participar en acciones repetidas, incluidos movimientos y vocalizaciones

› Seguir rutinas diarias (por ejemplo, patrones), como ser alimentado e irse a dormir casi de inmediato

› Disfrutar y empezar a anticipar la repetición, como jugar al "cucú" o escuchar una canción conocida cada vez que se les cambia el pañal

› Identificar objetos o criaturas reconociendo implícitamente sus atributos básicos y aplicando etiquetas que los adultos perciben como clases (por ejemplo, todos los caninos son "perritos"; todos los felinos son "gatitos")

› Formar conjuntos intuitivamente en los que los objetos de cada conjunto son iguales (idénticos) y los objetos del otro conjunto son diferentes (por ejemplo, poner todas las muñecas en un montón y todos los automóviles en otro)

› Repetir ciertas secuencias de acciones una y otra vez, como llenar y vaciar recipientes

› Formar patrones intuitivamente repitiendo determinados movimientos y vocalizaciones

› Observar, rebotar o aplaudir al ritmo de sonidos rítmicos o cantar cuando un adulto entona una canción o un cántico

› Clasificar y emparejar juguetes y otros objetos por atributos, como el color o el tamaño

› Formar conjuntos con objetos que sean similares en algunas propiedades (pero no necesariamente idénticos), como separar grupos por colores

› Producir patrones sencillos de movimiento a través de una actividad rítmica repetida

› Copiar un patrón verbal inventado por un adulto (por ejemplo, "mí, mi, mu")

› Reconocer y empezar a participar en patrones dentro de cuentos y en canciones

› Seguir una norma verbal para clasificar objetos en conjuntos

› Notar cuando dos cosas comparten atributos similares

› Reconocer y ampliar un patrón repetitivo sencillo (por ejemplo, pisotón palmada, pisotón palmada), con modelado y apoyo

› Clasificar objetos por un atributo en dos o más grupos (por ejemplo, tamaño: grande, mediano y pequeño)

› Clasificar objetos cotidianos que van juntos (por ejemplo, mitones, gorros, abrigos)

› Demostrar que reconoce un patrón sencillo que se repite

› Replicar, completar y ampliar patrones repetitivos

› Reconocer, nombrar y ampliar patrones básicos de crecimiento (o ampliación) (por ejemplo, "uno más")

› Clasificar objetos por más de un atributo (por ejemplo, color y figura) en dos o más grupos

› Clasificar conjuntos de objetos por una característica y, a continuación, clasificarlos por otra característica diferente y explicar las normas de clasificación (p. ej., "Estos son todos los rojos, pero estos son todos los grandes")

› Ampliar los patrones secuenciales y replicar estos patrones utilizando diferentes materiales o modos (por ejemplo, cuando se le diga un patrón, replicar el patrón con manipulativos)

› Identificar la unidad central de los patrones que se repiten secuencialmente (por ejemplo, el conjunto de características o elementos que se repiten)

› Replicar y ampliar patrones simples que crecen (o se agrandan)



Componente 4: Medición, comparación y ordenación

Estándar 4.a: Los niños aprenden a medir objetos por sus diversos atributos para hacer comparaciones

En las siguientes franjas de edad, los niños suelen, por ejemplo:



0-9m

- › Explorar el tamaño y la figura de los objetos a través de diversos medios (golpear, morder, dejar caer, etc.)
- › Explorar el volumen mientras envuelven con sus dedos un objeto o el dedo de un adulto
- › Exploran el peso mientras tiran de un juguete hacia sí mismos
- › Explorar la velocidad moviendo las manos o las piernas



9-18m

- › Notar grandes diferencias de tamaño entre dos objetos (por ejemplo, señalar la pelota más grande)
- › Empezar a utilizar palabras como “grande” y “más” para describir tamaños o cantidades
- › Explorar el tamaño relativo intentando meter un objeto grande en un recipiente más pequeño (p. ej., meter una muñeca en un cochecito de muñecas y luego intentar que quepan en el cochecito)



18-24m

- › Utilizar palabras como “grande”, “pequeño” y “más” para indicar diferencias de cantidad
- › Comprender y utilizar palabras de medida generales, como “grande” y “caliente”
- › Reconocer cuándo su cuenco de comida está vacío y hacer gestos para indicarlo, o decir “más” o “se acabó”



24-36m

- › Comparar pequeñas cantidades (por ejemplo, saber que “dos” es más que “uno” o elegir el bol más grande para los cereales en lugar del más pequeño)
- › Conocer la secuencia de algunas partes de su rutina diaria
- › Utilizar el lenguaje para comparar los tamaños de los objetos (por ejemplo, “grande” y “pequeño”; y “mamá”, “papá” y “bebé”)



36-48m

- › Comparar dos series pequeñas de objetos (cinco o menos)
- › Hacer pequeñas series de objetos (por ejemplo, poner tres o cuatro objetos en orden por longitud)
- › Reconocer diferencias en atributos mensurables midiendo por comparación directa (por ejemplo, al intentar verter la misma cantidad de jugo en tres tazas, mirar si una taza tiene más que las otras)
- › Utilizar varias copias de la misma unidad para medir (por ejemplo, ver cuántos “bloques de construcción de altura” tiene un fuerte de almohadas)
- › Utilizar el lenguaje comparativo (por ejemplo, “más corto”, “más pesado”, “más grande”)



48-60m

- › Ordenar (o colocar en serie) cuatro o más elementos disminuyendo o aumentando un atributo relativo cuando las diferencias sean perceptualmente claras (por ejemplo, ordenar una colección de rocas de la más grande a la más pequeña)
- › Utilizar algunas herramientas apropiadas para medir diferentes atributos (por ejemplo, elegir una balanza para el peso y una taza para el volumen)
- › Utilizar el lenguaje de las medidas para describir los atributos de los objetos (por ejemplo, “Esto mide tres bloques de largo”).



La curiosidad natural de los bebés y niños pequeños despierta inicialmente su interés por comprender el mundo desde una perspectiva matemática, y los adultos y las comunidades que les educan y cuidan también les proporcionan experiencias que sirven de base para un mayor aprendizaje de las matemáticas.

- National Research Council, 2010

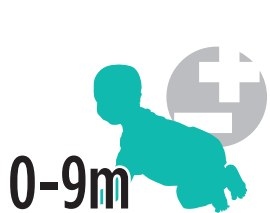




Componente 5: Geometría y sentido espacial

Estándar 5.a: Los niños aprenden a identificar las figuras y sus atributos, a resolver problemas utilizando figuras, y a explorar las posiciones de los objetos en el espacio.

En las siguientes franjas de edad, los niños suelen, por ejemplo:



0-9m



9-18m



18-24m



24-36m



36-48m



48-60m



› Explorar el tamaño y la figura de los objetos a través de diversos medios (por ejemplo, golpeándolos, con la boca, dejándolos caer, etc.)

› Explorar la forma en que se mueven los objetos siguiéndolos con los ojos y la cabeza

› Explorar la distancia alcanzando algo

› Explorar su sentido espacial a través del movimiento, tanto involuntario (por ejemplo, siendo cogidos, pataleando y tirando hacia arriba)

› Explorar cómo encajan o no encajan objetos de diferentes figuras manipulando cosas como vasos anidados o conos apilables

› Explorar las barreras al movimiento al no poder caminar o empujar para pasar por delante de algo

› Comparar los atributos de objetos o imágenes e identificar los que son similares

› Explorar su sentido espacial (por ejemplo, chocando con las cosas; apretándose en un espacio reducido; o mirando a un adulto o un juguete desde un ángulo diferente, al agacharse o con la cabeza girada)

› Emparejar figuras conocidas (por ejemplo, círculo, cuadrado, triángulo) que tengan el mismo tamaño y la misma orientación

› Intentar apilar bloques tan altos o más que ellos mismos

› Emparejar formas sencillas (por ejemplo, colocar una figura en un tablero de formas)

› Explorar la gravedad (por ejemplo, empujar automóviles de juguete por una pendiente, como un tablero inclinado)

› Responder a indicaciones espaciales, como “ven aquí”, “ve allí” y “tírate al suelo”, especialmente si las palabras van acompañadas de gestos, como señalar con el dedo y/o signos

› Unir o clasificar (juntar) figuras conocidas (por ejemplo, círculo, cuadrado, triángulo) que tengan diferentes tamaños y orientaciones

› Construir dibujos o diseños con figuras bidimensionales y crear edificios o estructuras con figuras tridimensionales, como los bloques de construcción

› Reconocer y nombrar algunas figuras familiares en su(s) lengua(s) materna(s)

› Comprender y utilizar el lenguaje básico relacionado con las ubicaciones (por ejemplo, “encima”, “debajo”, “debajo”, “encima”)

› Construir formas bidimensionales conocidas a partir de componentes o partes (por ejemplo, utilizar un conjunto de formas de círculo, rectángulo y línea para crear la imagen de un muñeco de nieve)

› Combinar y separar formas para crear diseños o imágenes (por ejemplo, completar rompecabezas de formas)

› Construir ejemplos sencillos de edificios, estructuras o áreas (por ejemplo, su aula o patio de recreo) con figuras tridimensionales, como bloques de construcción

› Nombrar figuras bidimensionales conocidas en su(s) lengua(s) materna(s) (círculo, triángulo, cuadrado, rectángulo), independientemente de su tamaño u orientación

› Utilizar un lenguaje básico para describir su ubicación (por ejemplo: “Estoy debajo de la cama”).

› Seguir correctamente instrucciones que impliquen sus propias posiciones en el espacio (por ejemplo, “muévete hacia delante”, “siéntate detrás”, etc.)

› Describir y comparar figuras utilizando sus atributos en su(s) lengua(s) materna(s) (por ejemplo, “un triángulo tiene tres lados, pero un cuadrado tiene cuatro”).

› Combinar y separar figuras para hacer otras figuras (por ejemplo, utilizar dos triángulos para hacer un cuadrado)

› Construir modelos más complejos de edificios, estructuras o zonas (por ejemplo, su clase o su patio de recreo) con figuras tridimensionales, como bloques de construcción.

› Nombrar correctamente formas conocidas en su(s) lengua(s) materna(s) (por ejemplo, círculo, triángulo y cuadrado) y formas menos conocidas (por ejemplo, hexágono, trapecio y rombo)

› Nombrar correctamente algunas figuras tridimensionales en su(s) lengua(s) materna(s) (por ejemplo, cubo, cono, cilindro)

› Comprender y utilizar palabras lingüísticas o similares en su(s) lengua(s) materna(s) relacionadas con la direccionalidad, el orden y la posición de los objetos, como “arriba”, “abajo”, “delante” y “detrás”.



Desde el momento en que nacen, los niños comparten muchas de las características de los jóvenes científicos. Son exploradores curiosos y persistentes que utilizan sus sentidos para investigar, observar y dar sentido al mundo.

A medida que crecen y se desarrollan, se vuelven cada vez más hábiles en el uso de las prácticas que utilizan los científicos para aprender sobre el mundo, como formular preguntas, planificar y llevar a cabo investigaciones, recopilar y analizar datos y construir explicaciones basadas en pruebas. Al igual que los jóvenes ingenieros, también se vuelven cada vez más hábiles a la hora de identificar y abordar los problemas que surgen en su juego y de diseñar y probar soluciones, especialmente en su juego constructivo con objetos y materiales. El dominio de las ciencias del RIELDS incluye un estándar centrado en las prácticas de ciencia e ingeniería, así como estándares que abordan el aprendizaje por parte de los niños de conceptos básicos de las ciencias físicas, de la Tierra/ del espacio y de la vida. Los niños profundizan en la comprensión de estos conceptos de forma gradual a lo largo del tiempo y de muchas experiencias. Los conceptos transversales, incluyendo causa y efecto, patrones y estructura y función (por ejemplo, cómo se hace algo se relaciona con cómo se utiliza) también se incorporan e integran dentro de cada estándar. La participación en las prácticas de ciencia e ingeniería al servicio de la construcción de su comprensión de los conceptos científicos crea muchas oportunidades para que los niños desarrollen conocimientos y habilidades matemáticas, así como habilidades en los dominios físico, lingüístico, de alfabetización, cognitivo y socioemocional, incluidas las habilidades esenciales, pero menos fácilmente observables, de la función ejecutiva, como la memoria de trabajo, la atención a las tareas y la flexibilidad cognitiva.

Todos los niños que llegan a una escuela o a un entorno comunitario con diversas experiencias previas en ciencias pueden participar en ellas y aprenderlas. En relación con los estándares, cada menor expresará su desarrollo y aprendizaje de diferentes maneras, en diferentes momentos y a diferentes ritmos. Los niños con discapacidades pueden demostrar formas alternativas de alcanzar los objetivos del dominio de las ciencias. Por ejemplo, un niño con un retraso cognitivo puede necesitar oportunidades adicionales de aprendizaje práctico para generalizar los contenidos científicos y un niño con un retraso en el lenguaje expresivo puede necesitar imágenes o fotografías para aportar observaciones y predicciones tras las investigaciones realizadas en clase. Los niños con discapacidades pueden alcanzar muchos de estos mismos objetivos, pero a un ritmo diferente, con un grado de consecución distinto y en un orden diferente al de sus compañeros. Sin embargo, los objetivos para todos los niños son los mismos, aunque el camino y el ritmo hacia la consecución de los objetivos puedan ser diferentes. Los principios del diseño universal para el aprendizaje (DUA) ofrecen el enfoque menos restrictivo y más inclusivo para desarrollar entornos, adoptar planes de estudios y facilitar las experiencias de los niños de la forma que mejor apoye el aprendizaje de las ciencias para todos los niños.

Recuerde: Las prácticas de la ciencia incorporan una amplia gama de habilidades en todos los dominios del desarrollo y el aprendizaje. Por ejemplo, las prácticas incluyen múltiples oportunidades para que los niños participen en conversaciones productivas y ejerciten sus habilidades lingüísticas y de lectoescritura mientras formulan preguntas, exploran y describen fenómenos observables, registran hallazgos y discuten sus ideas emergentes con otros. A la hora de planificar experiencias científicas, será importante que piense ampliamente en los niveles de desarrollo y aprendizaje de los niños y que tenga en cuenta sus experiencias cotidianas en la familia, el hogar y la comunidad, de modo que ponga en práctica y facilite experiencias científicas que tengan sentido y respondan a la vida, los intereses y los antecedentes culturales y lingüísticos de los niños, y que aprovechen sus puntos fuertes y apoyen las áreas de crecimiento en su contexto.



S 1: Prácticas científicas y aplicación

S 3: Ciencias de la Tierra y del espacio

S 2: Ciencias físicas

S 4: Ciencias naturales



Componente 1: Prácticas científicas y aplicación

Estándar 1.a: Los niños son cada vez más capaces de participar en el proceso de indagación mediante desarrollando preguntas, planificando y llevando a cabo investigaciones, recogiendo y analizando datos, generando y compartiendo hallazgos e ideas, y utilizando y aplicar nuevos conocimientos para resolver problemas.

En las siguientes franjas de edad, los niños suelen, por ejemplo:



0-9m

- › Expresar curiosidad por el mundo que les rodea y prestar atención a objetos novedosos, seres vivos y acontecimientos de su entorno inmediato
- › Alcanzar y explorar objetos a su alcance (por ejemplo, golpear un bloque para hacer ruido; agitar llaves)
- › Acercarse a sus objetos favoritos y a los adultos para jugar
- › Exhibir comportamientos y actuar sobre objetos para obtener resultados específicos (por ejemplo, llorar para llamar la atención; patear un móvil para observar su movimiento y sonido; dejar caer un juguete para ver si un adulto lo recoge)

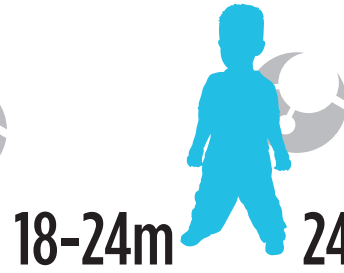
Continúa



9-18m

- › Expresar su asombro utilizando el lenguaje, gestos, signos y expresiones faciales y mostrar sorpresa cuando objetos familiares, seres vivos o acontecimientos no aparecen o suceden como se esperaba
- › Ampliar las exploraciones, dentro y fuera de casa, utilizando todos sus sentidos
- › Buscar objetos ocultos para explorar (por ejemplo, abrir armarios para coger ollas y sartenes)
- › Utilizar herramientas para comer, beber y jugar (por ejemplo, herramientas de juguete)

Continúa



18-24m

- › Formular preguntas sencillas sobre los objetos, materiales, seres vivos y acontecimientos de su entorno inmediato
- › Investigar una variedad de objetos durante el juego (por ejemplo, desmontar y montar cosas; apilar y derribar bloques) y variar sus acciones para observar los resultados (por ejemplo, empujar una pelota con suavidad y fuerza)
- › Utilizar herramientas para explorar y resolver problemas (p. ej., cucharas y cubos para cavar; un palo para coger un objeto fuera de su alcance) e imitar cómo otros exploran y utilizan las herramientas (p. ej., una piedra como martillo)

Continúa



24-36m

- › Comunicar una serie de preguntas de forma verbal y no verbal (por ejemplo, preguntar cómo funciona un juguete; repetir acciones para observar si los resultados son iguales o diferentes)
- › Utilizar todos sus sentidos para explorar los objetos, materiales, seres vivos y acontecimientos que ocurren en su entorno inmediato
- › Notar y explorar las relaciones directas de causa y efecto (por ejemplo, reírse de cómo cae su torre de bloques cuando la patean; colocar un palo en el camino de una hormiga para observar lo que ocurre)

Continúa



36-48m

- › Formular y plantearse preguntas cada vez más complejas para averiguar más información o encontrar una solución a un problema (por ejemplo, preguntar o plantearse “¿Por qué el cielo es azul?” o “¿Cómo puedo hacer una casa para un insecto con estos palos?”)
- › Utilizar herramientas estándar y no estándar para la exploración y la recogida de datos (por ejemplo, utilizar una lupa de mano para observar un insecto; utilizar recipientes de distintos tamaños para medir más y menos)
- › Participar en una serie de investigaciones, desde las más lúdicas (p. ej., construir en colaboración un puente para automóviles de juguete utilizando diversos materiales) hasta las más estructuradas (p. ej., aportar predicciones, observaciones e ideas a una investigación en grupo sobre hundimiento y flotación)

Continúa



48-60m

- › Con apoyo, contribuir con preguntas, observaciones e ideas a un debate en grupo sobre un tema de interés compartido (por ejemplo, compartir preguntas sobre lo que comen los gusanos e ideas sobre lo que debería incluir un hábitat para gusanos y por qué) y empezar a demostrar curiosidad por el mundo fuera de su entorno inmediato (por ejemplo, preguntarse por qué viven animales en la selva tropical o en el Ártico o por qué se producen fenómenos meteorológicos graves en otros lugares)
- › Con apoyo, utilizar una variedad de herramientas estándar y no estándar para la recogida y el registro de datos (por ejemplo, para medir la altura de una torre, contar el número de bloques o utilizar una regla; fabricar pluviómetros y mangas de viento para recoger datos meteorológicos)

Continúa



Componente 1: Prácticas científicas y aplicación

Estándar 1.a: Los niños son cada vez más capaces de participar en el proceso de indagación mediante desarrollando preguntas, planificando y llevando a cabo investigaciones, recogiendo y analizando datos, generando y compartiendo hallazgos e ideas, y utilizando y aplicar nuevos conocimientos para resolver problemas.

Continúa del anterior:

0-9m

Continúa del anterior

- › Comunicar interés y voluntad de explorar mediante sonidos, gestos, signos y/o expresiones faciales

9-18m

Continúa del anterior

- › Empezar a explorar e identificar relaciones durante sus juegos y en el mundo natural (por ejemplo, pulsar repetidamente los botones de un teléfono u otro aparato y escuchar los sonidos correspondientes; anticipar que los rayos y los truenos se producirán juntos)
- › Tender la mano a adultos y niños de confianza para indicar curiosidad y deseo de explorar (por ejemplo, tirar de la mano de un adulto para salir al exterior)

18-24m

Continúa del anterior

- › Aplicar los conocimientos sobre los patrones de las rutinas diarias para anticiparse y hacer predicciones sobre acontecimientos futuros (por ejemplo, coger un libro para leer antes de la siesta, buscar unas botas antes de salir a la calle en un día lluvioso)
- › Llamar la atención de los demás sobre lo que están haciendo, observando y preguntándose utilizando un lenguaje emergente, gestos y/o signos, e imitar cómo responden los adultos al explorar fenómenos naturales (por ejemplo, tener confianza al explorar insectos o ponerse nervioso al ensuciarse o mojarse)

24-36m

Continúa del anterior

- › Comparar objetos y notar similitudes y diferencias (por ejemplo, clasificar hojas basándose en una característica, como el color o el tamaño)
- › Con apoyo, registrar y representar observaciones de múltiples maneras (por ejemplo, contonear su cuerpo; hacer una línea curva en el papel para mostrar cómo se mueve un gusano)
- › Hacer inferencias y predicciones basadas en experiencias previas y en relaciones que hayan identificado (por ejemplo, llorar cuando ven nubes oscuras en previsión de un trueno)
- › Identificar y abordar situaciones matemáticas que surjan en su juego constructivo o exploratorio (por ejemplo, reorganizar los bloques de diferentes maneras para que se equilibren; intentar hacer flotar un objeto que se hunde)

36-48m

Continúa del anterior

- › Comparar y clasificar objetos basándose en una propiedad cada vez (por ejemplo, clasificar bloques por color, tamaño, figura o textura)
- › Con apoyo, registrar y representar sus observaciones de diversas maneras (por ejemplo, utilizar su cuerpo, materiales de arte y escritura o fotos para compartir sus observaciones de una planta; dictar una descripción de su planta al maestro)
- › Generar explicaciones sobre cómo o por qué suceden las cosas (que pueden ser científicamente correctas o no) basándose en pruebas de su propia experiencia (por ejemplo, las cosas pesadas se hunden porque las rocas se hunden; a los caracoles les gustará la pizza porque a mí me gusta la pizza).

48-60m

Continúa del anterior

- › Planificar y llevar a cabo investigaciones sencillas de forma independiente o en un pequeño grupo para responder a una pregunta de causa y efecto, probar una predicción o resolver un problema (por ejemplo, soplar sobre diferentes objetos para averiguar si cada uno se mueve o cómo lo hace; con estímulo, colocar plantas en diferentes condiciones y observar, medir y registrar su crecimiento)
- › Identificar relaciones cada vez más complejas en los mundos diseñado y natural (por ejemplo, explicar por qué una cuchara y un tenedor se fabrican de forma diferente en función de cómo se utilicen; describir cómo las partes del cuerpo de un animal conocido le ayudan a desplazarse y a encontrar comida)
- › Utilizar demostraciones, dibujos, fotos y modelos para registrar, representar y comunicar sus experiencias e ideas con los demás en discusiones de grupo
- › Ser cada vez más capaces de hacer inferencias y construir explicaciones (que pueden ser científicamente correctas o no) basándose en una gama más amplia de experiencias (por ejemplo, hacer un dibujo que muestre de dónde creen que viene la lluvia; hablar sobre cómo creen que es la casa de un gusano y por qué lo creen así)



Componente 2: Ciencias físicas

Estándar 2.a: Los niños adquieren un conocimiento cada vez mayor de los conceptos básicos relacionados con las propiedades de los objetos y los materiales, las fuerzas y el movimiento, y la energía (luz y sonido).

En las siguientes franjas de edad, los niños suelen, por ejemplo:



0-9m

- › Explorar las propiedades de objetos y materiales colocados en sus manos (por ejemplo, manipular un juguete pequeño y llevárselo a la boca)
- › Notar, observar y explorar el movimiento de los objetos (por ejemplo, dejar caer comida de la trona; patear móviles; abrir y cerrar cosas)
- › Responder a los sonidos de su entorno inmediato (por ejemplo, sobresaltarse ante ruidos fuertes; atender en silencio a voces familiares; volverse hacia sonidos nuevos; hacer y repetir algunos sonidos; agitar los brazos al ritmo de la música)

Continúa



9-18m

- › Explorar las propiedades de los líquidos y los sólidos (por ejemplo, apretar, dar palmaditas y empujar la plastilina; volcar recipientes con agua y arena)
- › Actuar sobre los objetos de diferentes maneras para hacer que se muevan (por ejemplo, experimentar con juguetes de empujar y tirar; apilar, derribar y volver a apilar dos o tres bloques)
- › Elegir objetos para el juego y las rutinas en función de sus propiedades físicas (por ejemplo, elegir una manta suave o un juguete para la hora del descanso)
- › Prestan atención a la música y mueven todo el cuerpo o se balancean al ritmo de sonidos musicales



18-24m

- › Expresar interés por cómo cambian y pueden cambiar las propiedades de los objetos y materiales (por ejemplo, observar cómo se derrite el hielo, cómo se forman y desaparecen los charcos, cómo el pan se convierte en tostada)
- › Describir las propiedades de objetos y materiales utilizando una o dos palabras (por ejemplo, húmedo, frío, blando, grande)
- › Explorar el movimiento y cómo se mueven objetos con propiedades diferentes (por ejemplo, llenar un vagón e intentar tirar de él; hacer rodar pelotas; tirar de trenes de juguete)
- › Experimenten con la emisión de diferentes sonidos utilizando sus voces (por ejemplo, sonidos más fuertes y más suaves; sonidos más agudos y más graves)

Continúa



24-36m

- › Demostrar que empiezan a comprender que los distintos objetos tienen propiedades que los hacen útiles para distintos fines (por ejemplo, elegir rotuladores frente a lápices para distintas actividades de garabateo y dibujo; elegir bloques duros frente a blandos para distintas actividades de construcción).
- › Imitar el uso de objetos y herramientas familiares para funciones específicas (por ejemplo, utilizar teléfonos de juguete para hablar, comida de juguete para jugar a cocinar, bloques para construir y martillar).
- › Demostrar una comprensión inicial de las formas en que se puede cambiar el movimiento de los objetos (por ejemplo, empujar un juguete rodante con diferentes grados de fuerza; pedalear más fuerte un triciclo para que vaya más rápido)

Continúa



36-48m

- › Realizar y describir observaciones de propiedades utilizando palabras para describir el color, el tamaño, la figura, el peso, la textura.
- › Clasificar una variedad de objetos en grupos según sus propiedades físicas o funciones (por ejemplo, clasificar por color, figura, tamaño, uso o si un material es natural o diseñado por el hombre).
- › Elegir objetos para jugar basándose en una propiedad destacada (por ejemplo, elegir el bloque más alto para representar una torre; elegir la pelota más rápida basándose en el color).

Continúa



48-60m

- › Realizar, describir y comparar observaciones cada vez más detalladas de las propiedades de los objetos (por ejemplo, color, tamaño, figura, textura, olor, material, características, uso, sonido, natural o diseñado por el hombre)
- › Tener en cuenta múltiples propiedades de los objetos al hacer predicciones y realizar investigaciones (por ejemplo, explicar que una pelota de wiffle se hundirá porque tiene agujeros que dejarán entrar el agua; predecir que la pelota más pequeña y ligera ganará la carrera).

Continúa



Componente 2: Ciencias físicas

Estándar 2.a: Los niños adquieren un conocimiento cada vez mayor de los conceptos básicos relacionados con las propiedades de los objetos y los materiales, las fuerzas y el movimiento, y la energía (luz y sonido).

Continúa del anterior:

0-9m

Continúa del anterior

- › Observar y prestar atención a luces y objetos que se mueven y/o presentan contrastes claros u oscuros (por ejemplo, los bebés pequeños pueden mirar fijamente los ventiladores de techo; los mayores pueden expresar miedo a la oscuridad).

9-18m

Ver anterior

18-24m

Continúa del anterior

- › Prestar atención a los sonidos ambientales e identificar las fuentes de sonidos familiares (por ejemplo, el ladrido de un perro, la lluvia que cae)
- › Notar y empezar a explorar sus propias sombras (por ejemplo, mover el cuerpo de diferentes maneras para ver lo que hace su sombra; puede expresar miedo a su sombra)

24-36m

Continúa del anterior

- › Jugar con objetos de diferentes maneras para explorar las características de los sonidos que se pueden hacer con ellos (por ejemplo, golpear recipientes y tambores; agitar botes de sonido más fuerte o más suave; gritar o susurrar en tubos de cartón)
- › Explorar las sombras y los reflejos con una intencionalidad cada vez mayor (por ejemplo, mover una linterna de diferentes maneras para hacer bailar una sombra o para cambiar su tamaño y su figura; mover un pequeño espejo para observar cómo cambia su reflejo).

36-48m

Continúa del anterior

- › Explorar el movimiento de los objetos con una planificación y una intencionalidad cada vez mayores (por ejemplo, colocar objetos en diferentes pendientes para observar cómo ruedan, se deslizan o se quedan quietos; probar diferentes objetos en el agua para averiguar si se hundan o flotan)
- › Demostrar una comprensión cada vez mayor de cómo cambian las sombras y de cuándo y dónde aparecen (por ejemplo, representar las diferencias entre ellos mismos y sus sombras; observar cómo sus sombras cambian de tamaño, figura y posición en diferentes momentos del día).
- › Con apoyo, adquirir conciencia de las características del sonido (por ejemplo, demostrar las diferencias entre sonidos fuertes y suaves y sonidos altos y bajos utilizando instrumentos musicales o sus voces)

48-60m

Continúa del anterior

- › Demostrar una mayor comprensión de la estructura y la función en el mundo natural y diseñado (p. ej., describir por qué las cucharas y los tenedores se fabrican de forma diferente en función de sus usos; diseñar sus edificios de bloques de forma diferente en función del uso que se haga del edificio)
- › Demostrar que comprenden que las propiedades de los objetos y los materiales pueden cambiar cuando se calientan, se enfrían o se mezclan (por ejemplo, explicar cómo se obtiene un nuevo color mezclando otros dos colores; predecir que el agua se congelará a una temperatura más fría)
- › Demostrar que comprenden que las fuerzas aplicadas y naturales hacen que las cosas se muevan o cambien de velocidad o dirección (por ejemplo, colocar paredes a lo largo de sus rampas para que los automóviles de juguete no rueden; explicar que el viento hace que las hojas se agiten)



Componente 3: Ciencias de la Tierra y del espacio

Estándar 3.a: Los niños adquieren cada vez más conocimientos sobre las características de la Tierra y el espacio, los componentes del clima y cómo todos los seres vivos dependen de los recursos naturales para sobrevivir.

En las siguientes franjas de edad, los niños suelen, por ejemplo:



0-9m

- › Usar todos sus sentidos para explorar objetos naturales puestos en sus manos



9-18m

- › Explorar los materiales naturales de la Tierra cuando estén al aire libre utilizando múltiples sentidos (por ejemplo, sentir las texturas de la arena, la hierba y la tierra; oler las plantas; notar la sensación del viento; recoger piedras y ramas caídas)
- › Poner atención a fenómenos relacionados con el tiempo y explorarlos (por ejemplo, demostrar que sienten frío o calor, escarbar en la arena, chapotear en los charcos, llevarse la nieve a la boca)



18-24m

- › Explorar las propiedades de los materiales de la Tierra a través del juego (por ejemplo, apilar piedras, conchas, conos y palos; buscar charcos para chapotear)
- › Fijarse en los objetos del cielo y señalarlos (por ejemplo, nubes, aviones, pájaros, sol y luna)
- › Empezar a asociar diferentes tipos de animales con las partes del entorno donde se pueden encontrar (por ejemplo, los pájaros están en los árboles; las hormigas están en la acera)
- › Nombrar y describir las propiedades de los objetos naturales (por ejemplo, pesados, pegajosos, pequeños, bonitos)



24-36m

- › Observar las características de los objetos y materiales naturales notando similitudes y diferencias (por ejemplo, expresar preferencias por diferentes tamaños, figuras y colores de hojas)
- › Empezar a comprender que el tiempo atmosférico incluye diferentes componentes (por ejemplo, identificar la presencia de sol, viento, lluvia y nubes en un día determinado)
- › Demostrar que comprenden que las distintas condiciones meteorológicas requieren distintas prendas de vestir (por ejemplo, ver nieve recién caída en el exterior y ponerse botas y manoplas)
- › Demostrar que empieza a comprender que diferentes animales tienen su hogar en diferentes partes del entorno (por ejemplo, los gusanos viven bajo tierra; los pájaros y las ardillas viven en los árboles).



36-48m

- › Empezar a incorporar intencionadamente objetos y materiales naturales en el juego (por ejemplo, construir una casa para una criatura real o imaginaria utilizando materiales naturales; fingir que un montón de piedras es una hoguera o estufa)
- › Empezar a comprender que los diferentes componentes del tiempo pueden medirse (por ejemplo, las precipitaciones, la temperatura) y que el tiempo puede predecirse (por ejemplo, las nubes oscuras significan lluvia)
- › Demostrar una conciencia cada vez mayor de los objetos del cielo y de cómo aparecen (por ejemplo, incluir el sol y las nubes en las representaciones)



48-60m

- › Utilizar un vocabulario cada vez más complejo para describir elementos naturales
- › Demostrar una comprensión inicial de que los objetos diseñados están hechos de materiales naturales (por ejemplo, las mesas y los juguetes de madera están hechos de árboles)
- › Describir los cambios que se producen en el entorno natural durante períodos de tiempo cada vez más largos (por ejemplo, los cambios estacionales de temperatura, lluvia o nevadas a lo largo del año).

Continúa

Continúa



Componente 3: Ciencias de la Tierra y del espacio

Estándar 3.a: Los niños adquieren cada vez más conocimientos sobre las características de la Tierra y el espacio, los componentes del clima y cómo todos los seres vivos dependen de los recursos naturales para sobrevivir.

Continúa del anterior:

0-9m

Ver anterior

9-18m

Ver anterior

18-24m

Ver anterior

24-36m

Ver anterior

36-48m

Continúa del anterior

› Identificar los lugares donde se pueden encontrar recursos naturales (por ejemplo, agua) en su entorno local y las diferentes formas en que las personas y otros animales la utilizan (por ejemplo, para beber, bañarse, nadar)

48-60m

Continúa del anterior

› Demostrar una comprensión inicial de que el cielo y los objetos que hay en él parecen cambiar con el tiempo (por ejemplo, la luna parece cambiar de figura en las noches siguientes; el sol parece moverse en el cielo durante el día).

› Demostrar una comprensión inicial de que todas las plantas y animales dependen del medio ambiente para sobrevivir (por ejemplo, describir las necesidades de los distintos animales de alimento, agua y un lugar específico para vivir)



Componente 4: Ciencias naturales

Estándar 4.a: Los niños empiezan a conocer las características, necesidades y ciclos vitales de los seres vivos y cómo consiguen satisfacer sus necesidades dentro de un entorno concreto.

En las siguientes franjas de edad, los niños suelen, por ejemplo:



0-9m

- › Notar e investigar las partes de su propio cuerpo (por ejemplo, jugar con los dedos de las manos o de los pies)
- › Expresar sus propias necesidades y tratar de satisfacerlas llorando, levantando los brazos y/u otros comportamientos de búsqueda de atención



9-18m

- › Explorar las características de los seres vivos (por ejemplo, acariciar un gato o un perro y sentir su suave pelaje)
- › Empezar a identificar animales basándose en características destacadas (por ejemplo, llamar "perrito" a todos los animales con pelo y cuatro patas)
- › Empezar a comprender que tienen diferentes partes del cuerpo que se pueden nombrar (por ejemplo, señalar los ojos, la nariz y la boca cuando se le pide que lo haga)



18-24m

- › Observar a los animales al aire libre y reaccionar ante ellos (por ejemplo, cuando esté en el exterior, siga a una mariposa o a un insecto para ver adónde va)
- › Empezar a distinguir diferentes tipos de animales basándose en características y comportamientos más específicos (por ejemplo, los cerdos son rosas, las vacas son grandes y dicen mu, los perros ladran)
- › Empezar a demostrar que es consciente de las necesidades de los seres vivos (por ejemplo, imitando comportamientos de cuidado con una muñeca o un animal de peluche)
- › Empezar a distinguir entre las cosas que están vivas y las que no lo están (por ejemplo, interactuar de forma diferente con un perro de verdad y con un perro de juguete)



24-36m

- › Realizar observaciones cada vez más detalladas de las características y los comportamientos de los seres vivos (por ejemplo, las representaciones de personas empiezan a incluir ojos, bocas y brazos y piernas de palo)
- › Empezar a comprender que las crías de animales a menudo se parecen a sus padres (por ejemplo, emparejar fotos de animales adultos con sus crías)
- › Empezar a reconocer la diversidad y la variación de los seres vivos (por ejemplo, observar que los niños de la clase tienen diferentes colores de piel, pelo y ojos)
- › Empezar a asociar animales concretos con los entornos en los que satisfacen sus necesidades (p. ej., emparejar fotos de animales conocidos con sus hogares)

Continúa



36-48m

- › Agrupar animales en función de sus características y/o del lugar donde se encuentran (por ejemplo, clasificar animales en categorías como animales con pelo o animales que viven en el agua)
- › Identificar las formas en que determinados seres vivos crecen y se desarrollan a lo largo del tiempo y lo que necesitan para vivir (p. ej., describir el crecimiento de una planta y que necesita agua y sol)
- › Demostrar una comprensión cada vez mayor de la diversidad y la variación (por ejemplo, describir o representar similitudes y diferencias entre las características, necesidades y hogares de los animales con un detalle cada vez mayor)

Continúa



48-60m

- › Describir las características que definen a los seres vivos
- › Comparar, contrastar y/o categorizar diferentes tipos de plantas y animales
- › Empezar a distinguir entre deseos y necesidades de los seres vivos
- › Generar ideas sobre las necesidades que comparten los seres vivos y/o todos los animales y cómo sus necesidades específicas pueden ser diferentes (por ejemplo, todos los animales necesitan comida, pero comen alimentos diferentes)
- › Formular y responder preguntas sobre cambios en el aspecto, el comportamiento y el hábitat de los seres vivos

Continúa



Componente 4: Ciencias naturales

Estándar 4.a: Los niños empiezan a conocer las características, necesidades y ciclos vitales de los seres vivos y cómo consiguen satisfacer sus necesidades dentro de un entorno concreto.

Continúa del anterior:

0-9m

Ver anterior

9-18m

Ver anterior

18-24m

Ver anterior

24-36m

Continúa del anterior

› Empezar a expresar su conciencia de que los seres vivos crecen y se desarrollan (por ejemplo, expresar interés y orgullo por cómo están creciendo físicamente y desarrollando nuevas habilidades).

36-48m

Continúa del anterior

› Demostrar una comprensión cada vez mayor de la diferencia entre los seres vivos y los no vivos (por ejemplo, describir que los seres vivos comen, respiran, se mueven y juegan o que necesitan camas y familias).

48-60m

Continúa del anterior

› Preguntarse y pensar cómo se adaptan los animales a las diferentes condiciones climáticas y adónde van cuando no se encuentran en el entorno
› Hacer inferencias sobre por qué determinadas plantas o animales viven donde lo hacen y cómo satisfacen sus necesidades en ese lugar



El campo de los estudios sociales es interdisciplinar y entrelaza conceptos relacionados con el gobierno, la educación cívica, la economía, la historia, la sociología y la geografía. A través de los estudios sociales, los niños pueden explorar y desarrollar una comprensión de su lugar dentro de la familia, la comunidad, el medio ambiente y el mundo, y de su relación con ellos. Al relacionarse con adultos y compañeros conocidos a lo largo de su vida cotidiana, los niños de todo el continuo desde el nacimiento hasta los cinco años se inician en las diferentes perspectivas que ellos y los demás comparten y en la vida dentro de su comunidad, como la comprensión de los principios del cuidado de la comunidad, la oferta y la demanda, las ocupaciones y la moneda (Civismo y Gobierno y Economía). Además, el aprendizaje de los estudios sociales ayuda a los niños a desarrollar una conciencia del paso del tiempo y de la diversidad (Historia), y del lugar (Geografía).

Los niños con discapacidades pueden demostrar formas alternativas de alcanzar los objetivos del desarrollo de los estudios sociales. Los niños con una discapacidad cognitiva pueden alcanzar muchos de estos mismos objetivos pero a un ritmo diferente, con un grado de consecución distinto y en un orden diferente al de sus compañeros. Sin embargo, los objetivos para todos los niños son los mismos, aunque el camino y el ritmo hacia la consecución de los objetivos puedan ser diferentes. Principios del diseño universal para el aprendizaje (DUA) ofrecen el enfoque menos restrictivo y más inclusivo enfoque para desarrollar entornos y planes de estudios que apoyen mejor el desarrollo de todos los niños.

Recuerde: Aunque este dominio representa las expectativas generales para el desarrollo de los estudios sociales, cada menor alcanzará los objetivos individuales de aprendizaje a su propio ritmo y a su manera. Al planificar las experiencias de aprendizaje de los estudios sociales, será importante reflexionar sobre la diversidad de los niños de su clase y sobre cómo los componentes de este dominio pueden representarse de forma que sean significativos para la individualidad de los niños, su familia, sus hogares y su comunidad. la individualidad de los niños, su familia, su hogar y su comunidad.



SS 1: Civismo y Gobierno

SS 3: Historia

SS 2: Economía

SS 4: Geografía





ESTUDIOS SOCIALES

Componente 1: Civismo y gobierno

Estándar 1.a: Los niños desarrollan la conciencia de que el cuidado de la comunidad a través de la responsabilidad personal, las normas acordadas y la resolución de conflictos son componentes importantes de una sociedad justa y equitativa.

En las siguientes franjas de edad, los niños suelen, por ejemplo:



0-9m

- › Demostrar preferencia por los adultos conocidos frente a los desconocidos



9-18m

- › Buscar ayuda, orientación y seguridad en los cuidadores
- › Mostrar anticipación a los acontecimientos diarios
- › Expresar emociones relacionadas con un conflicto (por ejemplo, llorar, expresar frustración)



18-24m

- › Demostrar que comprende normas e indicaciones sencillas, como parar, pero no seguir las normas de forma sistemática
- › Observar e imitar rutinas y acciones sencillas de miembros de la familia y otros compañeros y adultos conocidos (por ejemplo, seguir a su padre o a su madre cuando limpia la mesa)
- › Expresar emociones relacionadas con un conflicto (por ejemplo, utilizar algún lenguaje para expresar emociones, como "No" o "Mío").
- › Empezar a reconocer el sentimiento de pertenencia a un grupo, como una clase o una familia (por ejemplo, señalar a los miembros de la familia en las fotos).



24-36m

- › Seguir normas sencillas con ayuda de un adulto (por ejemplo, con indicaciones de un adulto, respetar turnos y utilizar los pies para caminar en el aula)
- › Participar en rutinas con ayuda de un adulto (por ejemplo, limpiar los juguetes con indicaciones de un adulto)
- › Comunicar un conflicto y pedir ayuda a los adultos para resolverlo o intentar resolverlo por sí mismos aunque sus planteamientos no siempre sean eficaces o los más adecuados (por ejemplo, pedir a un adulto que intervenga; utilizar un lenguaje como "¡Quiero eso!"; coger o dar juguetes)
- › Comunicar un sentimiento de pertenencia a un grupo como una clase o una familia (por ejemplo, participar en la toma de decisiones; hablar de la familia)



36-48m

- › Describir y demostrar conocimiento de las normas del grupo y comprender que puede haber normas diferentes para contextos diferentes (por ejemplo, decir "nos lavamos las manos después del recreo" para describir las normas sanitarias del aula; caminar dentro, correr fuera).
- › Asumir las responsabilidades de pertenecer a una familia o a un grupo y ayudar a los demás (por ejemplo, ayudar a un compañero a limpiar un centro educativo).
- › Empezar a participar en la resolución de problemas y en la toma de decisiones (por ejemplo, decirle a otro menor que espere su turno en el tobogán).



48-60m

- › Demostrar que comprende la necesidad de normas en el hogar, el aula y/o la comunidad y lo que ocurre cuando no se siguen las normas (por ejemplo, comprender que los juguetes de exterior deben limpiarse para poder entrar en casa)
- › Buscar oportunidades de liderazgo (por ejemplo, ofrecerse voluntario para dar de comer a los peces de la clase o poner la mesa para la merienda)
- › Sugerir formas de resolver los conflictos sociales de forma independiente y en cooperación con los demás (por ejemplo, decir a un compañero que "utilice sus palabras" en lugar de pegar)
- › Empezar a explorar los principios básicos de la democracia (por ejemplo, participar en las votaciones de la clase, respetar las opiniones de los demás, crear normas)
- › Empezar a reconocer símbolos que representan a grupos o comunidades (por ejemplo, la mascota o el símbolo de la escuela; la bandera y el águila)



Componente 2: Economía

Estándar 2.a: Los niños demuestran un conocimiento cada vez mayor de conceptos económicos básicos como la oferta y la demanda, las ocupaciones y la moneda.

En las siguientes franjas de edad, los niños suelen, por ejemplo:



0-9m

9-18m

18-24m

24-36m

36-48m

48-60m

› Experimentar la oferta y la demanda básicas, como la abundancia o el acceso limitado a un recurso (por ejemplo, chillar de excitación cuando se echan muchas pelotas, llorar cuando no pueden alcanzar un juguete).

› Comprometerse con materiales que representen diferentes ocupaciones de las que ven en su entorno (por ejemplo, empujar un camión de bomberos y hacer el ruido de una sirena, ayudar a sacar el correo del buzón)

› Empezar a participar en los principios del intercambio económico a través del comercio (por ejemplo, ofrecer otro juguete para conseguir que otro menor suelte un juguete que quiere)

› Identificar las ocupaciones que tienen las personas conocidas (por ejemplo, ponerse un casco para construir en el centro de bloques)

› Demostrar una mayor comprensión de la oferta y la demanda (por ejemplo, apresurarse para conseguir materiales limitados para el patio de recreo una vez fuera)

› Expresar comprensión de las ocupaciones (por ejemplo, señalar a los trabajadores del camión de la limpieza o fingir: “Vamos a cocinar algo para nuestro restaurante”)

› Mostrar una comprensión inicial de la finalidad del dinero para conseguir un objeto deseado (por ejemplo, hacer un dibujo de sí mismos con zapatos rojos y comunicar que “el día de paga me dan zapatos nuevos”)

› Comunicar las funciones y los propósitos de varias ocupaciones, especialmente aquellas con las que el menor está familiarizado (por ejemplo, comunicar que “los bomberos son nuestros ayudantes: apagan incendios y ayudaron a mi abuela cuando se cayó”)

› Demostrar conciencia de la relación entre los trabajos, el dinero y su intercambio (por ejemplo, jugar a la tienda en un juego dramático en el que se intercambia dinero de juguete por un bien)

› Explorar las formas que tiene la gente de satisfacer sus necesidades (por ejemplo, ayudar en el huerto comunitario, simular que se hace la compra)



El juego es la ocupación seria y necesaria de los niños; no es sólo un pasatiempo agradable o un medio frívolo de pasar las horas no laborables.

- Vivian Gussin Paley





Componente 3: Historia

Estándar 3.a: Los niños desarrollan una comprensión del paso del tiempo en relación con los cambios históricos en los acontecimientos, las personas y el mundo.

En las siguientes franjas de edad, los niños suelen, por ejemplo:



0-9m



9-18m



18-24m



24-36m



36-48m



48-60m

› Demostrar expectativa por actividades rutinarias

› Imitar acciones sencillas observadas en el pasado (por ejemplo, pasear a un perro de peluche; dar de comer a un muñeco bebé)

› Seguir rutinas con secuencias sencillas de acontecimientos practicados en el pasado con la ayuda de un adulto (por ejemplo, poner la mochila en el cubículo al llegar; lavarse las manos después de desayunar)

› Empezar a comprender el paso del tiempo y el significado de frases como “después de comer”.

› Demostrar conciencia de una rutina diaria (por ejemplo, decir “Salimos después de tomar la merienda”; coger la manta cuando estén listos para la siesta).

› Empezar a relacionar experiencias pasadas y presentes (por ejemplo, hablar de cómo pueden hacer una habilidad porque ahora son niños/a mayores).

› Reconocer a personas conocidas aunque haya ligeras diferencias en su aspecto (por ejemplo, nuevo corte de pelo, más alto)

› Comunicar acontecimientos rutinarios o actividades que ocurrieron antes en el tiempo utilizando vocabulario básico pero no siempre con precisión, (por ejemplo, hoy, mañana o ayer)

› Recordar información sobre el pasado inmediato (por ejemplo, contar a los padres durante la recogida lo que han hecho hoy en el colegio; explicar cómo han visto una ardilla en su paseo)

› Distinguir a los familiares más mayores de los más pequeños y los acontecimientos pasados recientes de los que ocurrieron hace mucho tiempo (por ejemplo, comunicar que “el abuelo viene pronto, hace mucho tiempo que no lo veo, desde que era un bebé”).

› Explorar los cambios que se producen con el tiempo en el entorno inmediato (por ejemplo, emparejar fotos de animales bebés con animales adultos; observar el crecimiento de las plantas en los jardines)

› Comprender y comunicar con precisión las rutinas diarias y las secuencias de acontecimientos y experiencias en el contexto del tiempo, utilizando el vocabulario apropiado (por ejemplo, volver a contar: “Ayer me fui a casa después de comer pero hoy me voy a casa después de descansar”).

› Demostrar que mejora su capacidad para diferenciar y comentar acontecimientos pasados, presentes y futuros (por ejemplo, volver a contar una historia familiar, compartir dónde irán de vacaciones).

› Desarrollar un interés por la historia familiar y los acontecimientos históricos (por ejemplo, hablar de cuando los miembros de la familia eran niños)

› Observar y reconocer que todo (las personas, los acontecimientos, el mundo) cambia con el tiempo (p. ej., relatar el ciclo de vida de una planta o una mariposa)



Componente 3: Historia

Estándar 3.b: Los niños adquieren conciencia de sí mismos y de los demás como miembros de familias, comunidades y culturas diversas.

En las siguientes franjas de edad, los niños suelen, por ejemplo:



0-9m

- › Empezar a explorar características de sí mismos (por ejemplo, observarse en un espejo, mirar sus propias manos y pies)
- › Demostrar preferencia por los adultos conocidos frente a los desconocidos (por ejemplo, sonreír, dar patadas con las piernas o estirar los brazos al ver a una persona conocida)



9-18m

- › Mostrar conciencia de los atributos únicos de las personas (por ejemplo, extender la mano para tocar el pelo o la cara de otra persona)
- › Utilizar palabras sencillas para mostrar el reconocimiento de los miembros de la familia (por ejemplo, mamá por mamá)
- › Demostrar curiosidad por las semejanzas y diferencias entre las personas (por ejemplo, mirar durante más tiempo a una persona de raza diferente, notar un cambio en la apariencia de alguien)



18-24m

- › Referirse a sí mismos por su nombre
- › Explorar las características de los demás
- › Identificar a los miembros de la familia más cercanos (por ejemplo, reconocer a personas conocidas en fotografías; responder a miembros de la familia conocidos y a otros adultos)
- › Seguir a los adultos en su trabajo imitando actividades como barrer o recoger juguetes, e intentando ayudar



24-36m

- › Identificar los rasgos y características propios
- › Expresar curiosidad por las similitudes y diferencias entre personas, familias y comunidades
- › Identificar a los miembros de la familia inmediata y a algunos de la familia extensa (por ejemplo, crear una representación de su familia e identificar a su mamá y a su hermano)
- › Participar en juegos de simulación y representar diferentes escenarios o acontecimientos que suceden en casa (por ejemplo, ser el papá de una muñeca y utilizar la cuchara para darle de comer)
- › Con el apoyo de un adulto, empezar a hablar sobre acontecimientos de la comunidad o actividades familiares en las que participaron (por ejemplo, cuando se le pregunte, decir "mi familia fue a la playa" o explicar cómo fueron a recoger manzanas el fin de semana pasado)



36-48m

- › Reconocer las semejanzas y diferencias entre ellos mismos y los demás (por ejemplo, decir "Tu pelo es corto, el mío es largo")
- › Demostrar que se comprenden a sí mismos como parte de una familia (por ejemplo, comunicar que son una hermana o una hija)
- › Participar en juegos de simulación utilizando objetos como representaciones de otra cosa (por ejemplo, utilizar un bloque como teléfono o piedras pequeñas como comida para perros)
- › Identificar características culturales y/o tradiciones propias, familiares y comunitarias (por ejemplo, volver a contar que "cuando no hay colegio, Tía hace tortitas para desayunar" o "fuimos al desfile")



48-60m

- › Utilizar el lenguaje comparativo para describir similitudes y diferencias entre las personas y utilizarse a sí mismo como referencia (por ejemplo, decir "Ese niño es más grande que yo")
- › Participar con otros niños en juegos de simulación planificados y organizados en torno a un tema o tarea específicos, a menudo con roles asignados (por ejemplo, jugar a las casitas y determinar quién va a ser la mamá y el bebé; planificar una clínica veterinaria y los animales de peluche que van a cuidar)
- › Identificar y expresar curiosidad por las similitudes y diferencias entre las características físicas y culturales de las personas, las familias y las comunidades (por ejemplo, después de mirar el autorretrato de su compañero de clase, decir: "¿Por qué el pelo de todo el mundo es diferente?" O "Mi familia habla español en casa")



Componente 4: Geografía

Estándar 4.a: Los niños demuestran conocer los conceptos geográficos de ubicación y características físicas de los entornos en los que viven.

En las siguientes franjas de edad, los niños suelen, por ejemplo:



0-9m

- › Observar su entorno y desarrollar una conciencia espacial básica (por ejemplo, responder a estímulos sonoros mirando en esa dirección; mirar debajo de una taza).



9-18m

- › Gatear o desplazarse para explorar objetos de interés
- › Explorar diferentes paisajes de su entorno inmediato (por ejemplo, subir a gatas una pequeña colina)



18-24m

- › Utilizar claves espaciales para encontrar o describir la ubicación de objetos (por ejemplo, “detrás de la estantería”, “encima de la mesa”)
- › Reconocer lugares familiares (por ejemplo, muestra anticipación cuando se acerca a casa, o a la escuela)
- › Explorar las características físicas del terreno a través del juego (por ejemplo, recoger piñas, trepar por rocas, bajar una colina en bicicleta de equilibrio)



24-36m

- › Seguir instrucciones para encontrar y recuperar un objeto en lugares específicos
- › Señalar lugares conocidos dentro del vecindario (por ejemplo, señalar la escuela al pasar en coche por delante del edificio)
- › Reconocer características físicas básicas (por ejemplo, puntos de referencia, características del terreno)



36-48m

- › Utilizar términos espaciales para comunicarse con una especificidad cada vez mayor sobre la ubicación de objetos y lugares conocidos (por ejemplo, lejos/cerca, encima/debajo)
- › Identificar puntos de referencia o lugares a través de sus logotipos y señales (por ejemplo, tiendas, iglesias, restaurantes conocidos)
- › Crear arte que contenga elementos realistas (por ejemplo, señalar uno de sus dibujos y decir: “Esta es nuestra casa”).
- › Mostrar reconocimiento y/o interés por algunas herramientas y recursos geográficos como mapas, globos terráqueos o GPS.



48-60m

- › Crear mapas sencillos de lugares conocidos y hablar de las cosas que hay en determinadas zonas (por ejemplo, una cama o un armario en el dormitorio)
- › Nombrar su propia calle, ciudad y/o barrio
- › Crear representaciones de diferentes formas del terreno y puntos de referencia durante el juego (por ejemplo, utilizar arena para hacer una montaña; crear un túnel con bloques que representen el túnel de camino a la escuela)
- › Utilizar herramientas geográficas para identificar puntos de referencia en un lugar concreto (por ejemplo, utilizar un globo terráqueo para buscar un lugar imaginado durante el juego)



Las artes proporcionan a los niños un vehículo y un marco organizativo para expresar ideas y sentimientos. La música, el movimiento, el teatro y las artes visuales estimulan a los niños a utilizar palabras, manipular herramientas y medios, y resolver problemas de forma que, simultáneamente, transmitan un significado y sean estéticamente agradables. Como tal, la participación en las artes creativas es una forma excelente de que los niños pequeños aprendan y utilicen habilidades creativas en otros dominios. El componente dentro de este dominio aborda la disposición del menor a experimentar y participar en las artes creativas.

Los niños con discapacidades pueden mostrar formas alternativas de alcanzar los objetivos del desarrollo de las artes creativas. Los niños que no pueden hablar, por ejemplo, se centrarán en actividades más rítmicas que vocales, y los menores con deficiencias auditivas podrán responder a la música sintiendo las vibraciones en el aire. Los niños con discapacidades cognitivas también pueden alcanzar muchos de estos mismos objetivos, pero a un ritmo diferente, con un grado de consecución distinto y en un orden diferente al de los niños con un desarrollo típico. Sin embargo, los objetivos para todos los niños son los mismos, aunque el camino y el ritmo hacia la consecución de los objetivos puedan ser diferentes. Los principios del diseño universal para el aprendizaje (UDL) ofrecen el enfoque menos restrictivo y más inclusivo para desarrollar entornos y planes de estudio que apoyen mejor la participación en las artes creativas de todos los niños.

Recuerde: Aunque este dominio representa las expectativas generales para el desarrollo de las artes creativas, cada menor alcanzará los objetivos individuales de aprendizaje a su propio ritmo y a su manera.



CA 1: Experimentación y participación en las artes creativas



ARTES CREATIVAS

Componente 1: Experimentación y participación en las artes creativas

Estándar 1.a: Los niños adquieren aprecio y participan en las artes creativas relacionadas con la música y el movimiento, el teatro y las artes visuales.

En las siguientes franjas de edad, los niños suelen, por ejemplo:



0-9m

- › Establecer contacto visual con los cantantes e imitar balbuceando durante o después de que un adulto cante o cante
- › Utilizar objetos como herramientas para hacer sonidos, por ejemplo, golpeando bloques entre sí con la ayuda de un adulto
- › Responder a la música y a que les canten escuchando y moviendo el cuerpo (por ejemplo, la cabeza, los brazos y las piernas) con cierta intención y control
- › Participar en juegos sociales con adultos
- › Mostrar curiosidad y explorar materiales sensoriales; disfrutar sintiendo diversas sensaciones agradables y texturas
- › Prestar atención a colores brillantes y/o contrastados en dibujos, fotografías y/o imágenes reflejadas



9-18m

- › Utilizar expresiones faciales, sonidos (por ejemplo, vocalización, aplausos) y movimientos para animar a los cantantes, a la música o a los juegos de dedos a continuar o en respuesta a indicaciones.
- › Disfrutar produciendo música y otros sonidos con instrumentos sencillos (por ejemplo, triángulos, panderetas, etc.).
- › Reconocer y asociar una determinada canción o sonido con un significado concreto (por ejemplo, oye una canción de la hora de la siesta y piensa que es seguro, que está a salvo y que es la hora de la siesta).
- › Ponerse de pie con los pies bien separados y balancearse al son de la música

Continúa



18-24m

- › Hablar o cantar consigo mismos para consolarse o divertirse (por ejemplo, repetir la misma canción una y otra vez)
- › “Tocar” instrumentos musicales (por ejemplo, intentar golpear un tambor, pulsar las teclas de un piano, hacer sonar una campana)
- › Bailar al ritmo de la música en grupo con el apoyo de los adultos
- › Explorar roles a través del juego imaginativo, como decir “bu” a un adulto y actuar asustado cuando el adulto les dice “bu” a ellos
- › Buscar oportunidades de juego imaginativo con adultos de confianza
- › Utilizar una variedad de materiales artísticos con un propósito cada vez mayor (por ejemplo, apretar arcilla blanda y masa para crear figuras abstractas)

Continúa



24-36m

- › Imitar canciones sencillas y movimientos de los dedos (por ejemplo, imita los movimientos de los dedos de Itsy-Bitsy Spider pero puede que no conozca toda la letra de la canción)
- › Marchar con instrumentos musicales con el apoyo de adultos
- › Bailar solo o con otros
- › Utilizar el juego imaginativo como vehículo para expresar sus propias experiencias vitales y cuentos conocidos
- › Observar y copiar las actividades de juego de otros niños
- › Crear representaciones de objetos reales en obras de arte y contar su creación artística
- › Demostrar preferencias por los colores favoritos

Continúa



36-48m

- › Recitar canciones conocidas y juegos de dedos (por ejemplo, Twinkle, Twinkle Little Star, canción del abecedario)
- › Explorar instrumentos musicales y utilizarlos para producir ritmos y tonos
- › Empezar a mover el cuerpo con un control y una expresión cada vez mayores
- › Representar las tramas y los personajes de cuentos conocidos
- › Participar en juegos de simulación con otros niños
- › Identificar y, en ocasiones, nombrar el contenido de su obra de arte (por ejemplo, “He hecho un perro y se llama Manchita”)

Continúa



48-60m

- › Planificar y crear nuevas canciones y bailes o añadir sus propias palabras a las canciones con el apoyo de los adultos
- › Aplicar las habilidades vocales a los instrumentos para producir ritmos, tonos, melodías y canciones más complejos
- › Mover el cuerpo con creciente destreza para expresar emociones y ritmos
- › Escribir y representar historias basadas en temas o personajes conocidos
- › Planificar y crear intencionadamente el contenido de una obra de arte y mostrar persistencia para completarla (por ejemplo, un dibujo, una escultura de plastilina, etc.)

Continúa



ARTES CREATIVAS

Componente 1: Experimentación y participación en las artes creativas

Estándar 1.a: Los niños adquieren aprecio y participan en las artes creativas relacionadas con la música y el movimiento, el teatro y las artes visuales.

Continúa del anterior:

0-9m

Ver anterior

9-18m

Continúa del anterior

- › Participar en secuencias de juego más complejas basadas en la comprensión de los acontecimientos y las rutinas cotidianas (por ejemplo, fingir que bebe de una taza y decir “¡Ah!” al terminar)
- › Utilizar diversos materiales para explorar y crear arte visual (por ejemplo, crear marcas con ceras, pintura o tiza)
- › Garabatear espontáneamente en papel o en materiales sensoriales (por ejemplo, arena; espuma de afeitar)

18-24m

Continúa del anterior

- › Los garabatos se vuelven más controlados con movimientos repetidos (por ejemplo, series de líneas horizontales; a veces ponen nombre a sus garabatos)

24-36m

Continúa del anterior

- › Empezar a dibujar personas con cabeza tipo círculo con brazos y piernas

36-48m

Continúa del anterior

- › Observar y comunicar el contenido del arte, la música y el teatro (por ejemplo, “me gustan los perros” para describir el dibujo de un perro)
- › Elegir su propio arte para exponerlo en el aula o para incluirlo en una carpeta o un libro (por ejemplo, llevar el dibujo a su buzón)
- › Empezar a añadir más detalles a los dibujos de personas añadiendo el brazo con los dedos y caras más elaboradas

48-60m

Continúa del anterior

- › Interactuar con exhibiciones de arte visual, música y teatro, y puede expresar preferencias por tipos de obras de arte o actividades artísticas.
- › Comunicarse sobre la composición y los elementos que aparecen en el arte, la música y el teatro de forma cada vez más detallada (por ejemplo, “Me gusta ese dibujo porque han utilizado muchas estrellas”).
- › Elegir su propio arte para exponerlo en el aula o para incluirlo en una carpeta o un libro y explicar sus elecciones y preferencias con cierto detalle (por ejemplo, “He utilizado el color rojo y el rojo es mi color favorito”).
- › Dibujar personas con más detalles, como pelo, pestañas, troncos para los cuerpos y manos con dedos.



A menudo se habla del juego como si fuera un alivio del aprendizaje serio. Pero para los niños el juego es un aprendizaje serio. El juego es realmente el trabajo de la infancia.

- Fred Rogers



Acomodo	<p>Servicio o apoyo relacionado con la discapacidad de un estudiante que le permita acceder plenamente a una materia determinada y demostrar con precisión los conocimientos sin que sea obligatoria una alteración fundamental del estándar de la tarea o prueba o expectativa.</p> <p>(Obtenido del diccionario online, Iris Center, Vanderbilt University: http://iris.peabody.vanderbilt.edu/resource_TOOL_dict/onlinedictionary_table.php?letter=ALL)</p>	Dispositivo de asistencia tecnológica	<p>Según se define en la Sección 602 de la Ley de Educación para Personas con Discapacidades (Individuals with Disabilities, 1997), un dispositivo de asistencia tecnológica es cualquier artículo, pieza de equipo o sistema de producto, ya sea adquirido comercialmente fuera de la estantería, modificado o personalizado, que se utiliza para aumentar, mantener o mejorar las capacidades funcionales de un menor con una discapacidad.</p> <p>(Obtenido de Council of Chief State School Officers (2006). <i>Assessing Students with Disabilities: A Glossary of Assessment Terms in Everyday Language</i>. Obtenido de http://www.ccsso.org/Documents/2006/Assessing_Students_with_Disabilities_Glossary_2006.pdf)</p>
Adaptación	<p>Término generalizado que describe un cambio realizado en la presentación, el escenario, la respuesta, el momento o la programación de una actividad o evaluación que puede cambiar o no el formato de la actividad o evaluación.</p> <p>(Basado en la definición del Council of Chief State School Officers (2006). <i>Assessing Students with Disabilities: A Glossary of Assessment Terms in Everyday Language</i>. Obtenido de http://www.ccsso.org/Documents/2006/Assessing_Students_with_Disabilities_Glossary_2006.pdf)</p>	Sistema aumentativo de comunicación	<p>Uno de una familia de métodos alternativos de comunicación, que incluye tableros de comunicación, libros de comunicación, lenguaje de signos y voces informatizadas; utilizado por personas incapaces de comunicarse fácilmente mediante el habla.</p> <p>(Obtenido del diccionario online, Iris Center, Vanderbilt University: http://iris.peabody.vanderbilt.edu/resource_TOOL_dict/onlinedictionary_table.php?letter=ALL)</p>
Adaptación de instrucción	<p>Introducir cambios en la enseñanza en el aula para permitir a los estudiantes un acceso igualitario al plan de estudios y darles la oportunidad tanto de procesar como de demostrar lo que se ha enseñado; las adaptaciones de la instrucción pueden incluir tanto adaptaciones y modificaciones.</p> <p>(Obtenido del diccionario online, Iris Center, Vanderbilt University: http://iris.peabody.vanderbilt.edu/resource_TOOL_dict/onlinedictionary_table.php?letter=ALL)</p>	Experiencias auténticas	<p>Las experiencias son “auténticas” en el sentido de que tienen lugar en los contextos de la vida real en los que los niños pequeños se encuentran de forma natural, y están integradas en tareas que los niños consideran significativas y que merecen la pena. Las experiencias auténticas se sitúan en contextos significativos que reflejan la forma en que las tareas podrían encontrarse y abordarse en la vida real.</p>
Equipo adaptable	<p><i>Consulte 'Dispositivo de tecnología de asistencia'</i></p>	Puntos de referencia (hitos)	<p>Los puntos de referencia o hitos son puntos preferentes dentro del diseño de un documento que describen los conocimientos y aptitudes que todos los niños deben saber y ser capaces de hacer, en relación con determinados objetivos de desarrollo y aprendizaje, para cuando alcancen una determinada edad.</p> <p>(Basado en una definición obtenida del Council of Chief State School Officers (2006). <i>Assessing Students with Disabilities: A Glossary of Assessment Terms in Everyday Language</i>. Obtenido de http://www.ccsso.org/Documents/2006/Assessing_Students_with_Disabilities_Glossary_2006.pdf)</p>
Comunicación alternativa y aumentativa	<p>Término utilizado para describir los distintos métodos que pueden emplearse para ayudar a las personas con discapacidad a comunicarse con los demás. Estos métodos pueden utilizarse como alternativa al habla o para complementarla y pueden incluir métodos individuales de signos y gestos, signos normalizados, sistemas de símbolos y dispositivos electrónicos complejos.</p> <p>(Obtenido de the Council of Chief State School Officers (2006). <i>Assessing Students with Disabilities: A Glossary of Assessment Terms in Everyday Language</i>. Obtenido de http://www.ccsso.org/Documents/2006/Assessing_Students_with_Disabilities_Glossary_2006.pdf)</p>	Buenas prácticas	<p>Término utilizado para describir técnicas de instrucción, prácticas científicamente o métodos que, según la investigación o la experiencia como las “mejores” formas de lograr los resultados deseados.</p>



GLOSARIO CONTINUACIÓN

Codeswitch (Cambio de código) El uso tanto de la lengua materna como del inglés para transmitir un mensaje.
(de Alex Figueras, NIEER)

Juego constructivo Juego en el que los niños participan en una indagación activa y construyen el conocimiento a través de la exploración creativa con materiales.
Obtenido de: http://www.isaeplay.org/Resource_Articles/YC_Constructive_Play.pdf on March 20, 2013.

Convenciones de la letra impresa La comprensión de que cuando el lenguaje se escribe, se transcribe de manera estándar y uniforme para que las palabras y las ideas comunicadas a través de la escritura sean comprendidas de manera coherente y fácil por todos los lectores.

Entre las convenciones de la letra impresa se incluyen las siguientes:

- **Direccionalidad:** se redacta el lenguaje y se sigue un formato estándar (por ejemplo, el inglés se lee y se escribe de izquierda a derecha y de arriba abajo)
- **Puntuación:** comunica el significado y la expresión a los lectores
- **Espacio:** Los escritores utilizan el espacio para separar las ideas, indicar cuándo los lectores deben hacer una pausa para reflexionar y separar las palabras para que se lean con facilidad
- **Mayúsculas y minúsculas:** Las letras se presentan en dos formas, mayúsculas y minúsculas. Las mayúsculas y minúsculas pueden proporcionar un significado adicional a los lectores sobre el comienzo de nuevas ideas e indican al lector si un sustantivo está describiendo a una persona, lugar o cosa específica
- **Gramática:** El lenguaje escrito suscribe las normas que afectan a la forma que pueden adoptar las palabras, incluidos el tiempo verbal, los plurales, los posesivos y los modificadores como adverbios y adjetivos.
- **Uso:** Los escritores comprenden cómo las frases incompletas, las oraciones atropelladas y el uso inadecuado de los pronombres pueden impedir la comunicación eficaz de las ideas.
- **Ortografía:** Las palabras se escriben de acuerdo con las convenciones para que los demás puedan leerlas con facilidad y facilitar así una eficaz comunicación.

(Obtenido del diccionario online, Literacy Builders: <http://www.literacy-builders.com/free-resources/156-conventions-of-print-literacy-a-z>)

Plan de estudios Un plan escrito basado en pruebas que describa el programa prácticas del programa para apoyar el aprendizaje de cada menor basándose en sus niveles individuales de desarrollo, estilos de aprendizaje e intereses, y que esté informado por los Estándares de Aprendizaje y Desarrollo Temprano de RI y/o los Estándares Estatales Básicos Comunes/Expectativas de Nivel de Grado para el jardín de infancia.

Retraso del desarrollo Término utilizado para englobar una variedad de discapacidades en bebés y niños pequeños que indican que están significativamente por detrás de la norma de desarrollo en una o más áreas, incluyendo el desarrollo motor, la socialización, el funcionamiento independiente, el desarrollo cognitivo o la comunicación.
(Obtenido del diccionario online, Iris Center, Vanderbilt University: http://iris.peabody.vanderbilt.edu/resource_TOOL_dict/onlinedictionary_table.php?letter=ALL)

Hito del desarrollo Cambios cognitivos, físicos, socioemocionales significativos en las capacidades de los niños y se utilizan como pautas para determinar si los niños se están desarrollando como se espera en relación con otros niños de la misma edad (por ejemplo, darse la vuelta, sentarse sin apoyo, gatear, señalar para llamar la atención de un adulto, caminar y hablar).

Práctica adecuada al desarrollo La práctica adecuada al desarrollo, a menudo abreviada DAP (por sus siglas en inglés) es un enfoque de la enseñanza basado tanto en la investigación sobre cómo se desarrollan y aprenden los niños pequeños y en lo que se sabe sobre la educación temprana eficaz. Su marco está diseñado para fomentar el aprendizaje y el desarrollo óptimos de los niños pequeños.
(Recogido de: <http://www.naeyc.org/DAP>)

Textos digitales Contenido digitalizado que incluye texto, gráficos, audio y video que pueden transmitirse a través de Internet o de redes informáticas.

Dominios (del aprendizaje temprano) Los dominios son áreas generales del desarrollo infantil



GLOSARIO CONTINUACIÓN

Aprendiz de dos idiomas

Los niños que aprenden en dos idiomas adquieren dos o más lenguas simultáneamente, así como aprenden una segunda lengua mientras siguen desarrollando su primera lengua. El término “aprendiz de dos idiomas “ engloba otros términos de uso frecuente como Limited English Proficient (LEP), bilingüe, English inglés (ELL), estudiantes de inglés y niños que hablan una lengua distinta del inglés (LOTE).

(Obtenido de the Glossary of Terms, Head Start National Center on Cultural and Linguistic Responsiveness: http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/cultural-linguistic/Dual%20Language%20Learners/dll_%20resources/glossaryofterms.htm)

Material impreso del medioambiente

Palabras y símbolos de la vida cotidiana: los símbolos, signos números y colores que se encuentran en las señales de tráfico (por ejemplo, stop, paso de peatones o señales escolares). También incluye la letra impresa utilizada con un propósito, como como las normas de clase, asistencia, gráficos y carteles.

Funcionamiento ejecutivo

La función ejecutiva es un término paraguas utilizado para referirse a una gama de habilidades interdependientes que son necesarias para una actividad dirigida a un objetivo, como cuando se ensartan cuentas - el menor debe tener un plan, regular sus movimientos, secuenciar los pasos, resolver problemas, modificar los planes sobre qué cuentas le encajan, cuáles son demasiado difíciles de ensartar y encontrar una con un agujero. Las funciones ejecutivas implican: autorregulación, secuenciación del comportamiento, flexibilidad, inhibición de la respuesta, planificación y organización del comportamiento. (De Neurons to Neighborhoods, 2000, p. 116)

Juego expresivo

Juego en el que los niños desarrollan la capacidad de expresar sus propias emociones y sentimientos, al tiempo que se les brindan oportunidades para interpretar las emociones de los demás.

Familia

1. una unidad de amor y crianza; 2. el cuidador principal de un menor; un progenitor, un pariente o alguien ajeno a la familia biológica que ha asumido la responsabilidad principal de cuidar y criar a un menor.

Juego de fantasía

Juego en el que los niños asumen los papeles de los personajes y representan las líneas de la historia. A través del juego de fantasía los niños desarrollan el pensamiento flexible; aprenden a crear más allá del aquí y el ahora; estiran su imaginación; utilizan nuevas palabras y combinaciones de palabras en un entorno sin riesgos; y utilizan números y palabras para expresar ideas, conceptos, sueños e historias.

(Basado en una definición de Early Childhood News: http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=127)

Motricidad fina (pequeña)

Habilidades que requieren el uso coordinado de pequeños grupos musculares, como las manos y los dedos, y con frecuencia implican la mano. La motricidad fina es necesaria para realizar en movimientos más pequeños y precisos de las manos y los dedos.

Lenguaje formalista

Habla caracterizada por fórmulas o trozos y frases que el menor utiliza sin comprender completamente cómo funcionan en la lengua (expresiones que se aprenden como un conjunto, por ejemplo, “No lo sé”)

(Obtenido de the State of California Dual Language Learners Glossary: <http://www.cpin.us/dll/glossary.html>)

Gramática

El sistema de normas por el que se forman las palabras y se juntan juntas para formar frases.

(Obtenido de the State of California Dual Language Learners Glossary: <http://www.cpin.us/dll/glossary.html>)

Habilidades motoras gruesas (grandes)

Habilidades que requieren el uso y la coordinación de grandes grupos, como los de los brazos, las piernas y el tronco para el movimiento actividades.

Idioma del hogar

La lengua que utiliza principalmente la familia del menor en el entorno familiar. En el caso de algunos niños, puede haber más de una lengua en el hogar (por ejemplo, cuando la madre habla chino y el padre inglés).

(Obtenido de the State of California Dual Language Learners Glossary: <http://www.cpin.us/dll/glossary.html>)



GLOSARIO CONTINUACIÓN

Enseñanza intencionada o intencional

“Ser ‘intencional’ es actuar con determinación, con un objetivo en mente y un plan para lograrlo. Los actos intencionados se originan en una reflexión cuidadosa y van acompañados de la consideración de sus efectos potenciales. Así, los maestros que actúan intencionadamente tienen objetivos de aprendizaje claramente definidos para los menores, emplean estrategias de instrucción que probablemente ayuden a los niños a alcanzar los objetivos, y evalúan continuamente los progresos y ajustan las estrategias en función de esa evaluación. El maestro que puede explicar por qué hace lo que hace está actuando intencionadamente, tanto si utiliza una estrategia de forma tentativa por primera vez como si lo hace automáticamente tras una larga práctica, como parte de un montaje elaborado o espontáneamente en un momento de enseñanza”.

(Definición de: Epstein, A.S. (2007). The Intentional Teacher: Choosing the Best Strategies for Young Children’s Learning, National Association for the Education of Young Children)

Manipulativos

Objetos concretos utilizados por los niños para explorar, experimentar y dar significado

Motricidad / Juego físico

El juego motor proporciona oportunidades fundamentales para que los niños desarrollen tanto la fuerza muscular gruesa y fina individual como una integración global de músculos, nervios y funciones cerebrales.

(Basado en una definición de Early Childhood News: http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=127)

Fonema

Los sonidos básicos de una lengua o las unidades más pequeñas de sonido que marcan la diferencia en el significado de una palabra. El número exacto de fonemas depende de la propia lengua. En inglés, por ejemplo, hay 44 fonemas. Los fonemas superan en número las letras del alfabeto inglés porque las combinaciones de letras representan fonemas diferentes como ch y th.

(Obtenido de Glossary, Rhode Island’s Comprehensive Literacy Plan: http://www.ride.ri.gov/Instruction/DOCS/RICLP/RICLP_Spring_2012.pdf)

(Definición de: Caulfield, R.A.(2001). Infant and Toddlers. Prentice-Hall Inc.: Upper Saddle River, New Jersey)

Juego

Cualquier actividad buscada libremente que sea agradable para el “jugador”. Puede ser física (saltar arriba y abajo o montar en triciclo) imaginativa (jugar al “cucú” o a “disfrazarse”), creativa (construir con bloques o hacer dibujos), social o mental. Y puede ser cualquier combinación de éstos. Paradójicamente, el juego es el trabajo más importante de la infancia; es el principal medio por el que los niños demuestran los primeros logros.

Aprendizaje basado en el juego

Un contexto de aprendizaje a través del cual los niños organizan y dan sentido a sus mundos sociales, ya que se relacionan activamente con personas, objetos y representaciones. (Retrieved from <http://www.ecceleadership.org.au/node/21>)

Pragmática

El uso eficaz del lenguaje para comunicarse con los demás en una serie de situaciones conversacionales y sociales (por ejemplo, señala y gestos, dice adiós con la mano, utiliza palabras para comunicar sus necesidades) (Obtenido de Glossary, Rhode Island’s Comprehensive Literacy Plan: http://www.ride.ri.gov/Instruction/DOCS/RICLP/RICLP_Spring_2012.pdf)

Concepto de material impreso

“La comprensión de los niños de las letras, las palabras, las frases la puntuación y la direccionalidad de la lectura”. (Paris, S. G. (2011). Developmental differences in early reading skills. In S. B. Neuman and D. K. Dickinson (Eds.), Handbook of early literacy research (Vol. 3, pp. 232). New York: Guilford Press.)

Habilidades y métodos científicos

Proceso utilizado para observar, planificar, investigar probar hipótesis (ideas), resolver problemas e informar sobre los resultados. (Obtenido de Glossary of Terms, Oregon Early Childhood Foundations: <http://www.ode.state.or.us/superintendent/priorities/ready4school/glossary.pdf>)

Seriado

La capacidad de disponer objetos en un orden específico mediante graduales cambios en los atributos. (Definición extraída de RIELS text)

Juego social

Interactuar con los demás en entornos de juego. A través del juego social los niños aprenden normas sociales como, dar y recibir, reciprocidad, cooperación y compartir; y aprenden a utilizar el razonamiento moral para desarrollar un sentido maduro de los valores. (Basándose en una definición from Early Childhood News: http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=127)



GLOSARIO CONTINUACIÓN

Educación especial La educación especial es una instrucción especialmente diseñada (adaptación del contenido, la metodología o la impartición de la enseñanza) que satisface las necesidades únicas de un menor con discapacidad a la vez que garantizando el acceso al currículo de educación general.
(Obtenido de Research Connections, Child Care & Early Education Glossary- <http://www.researchconnections.org/childcare/childcare-glossary>)

Sílaba Una sílaba es una parte de la palabra que contiene una vocal o, en lengua hablada, un sonido vocálico (e-ven-to, pe-rió-di-co).
(Obtenido de Literacy Information and Communication System, Glossary of Reading Terms: <http://lincs.ed.gov/research/Glossary.html>)

Sinónimo Una palabra que tiene el mismo o casi el mismo significado que otra en la lengua.

Sintaxis El orden y la relación entre las palabras y otros elementos estructurales de las frases y oraciones.
(Obtenido de The English Learning for Preschoolers Project, Glossary: <http://www.cpin.us/p/pel/glossary.htm>)

Habla telegráfica Discurso caracterizado por el uso de pocas palabras de contenido sin palabras funcionales ni ciertos marcadores gramaticales, como en los telegramas. (p. ej. papá, automóvil)
(Obtenido de State of California Dual Language Learners Glossary: <http://www.cpin.us/dll/glossary.html>)

Temperamento Rasgos que tienen una base biológica y que permanecen constantes a lo largo del tiempo. Influyen en la calidad e intensidad de las reacciones emocionales ante diferentes situaciones
(Definición de: Caulfield, R.A. (2001). Infant and Toddlers. Prentice-Hall Inc.: Upper Saddle River, New Jersey)

Habilidades de desplazamiento Habilidades motrices en las que los pies mueven el cuerpo de un lugar a otro. Son (más o menos en el orden en que los niños las aprenden): andar, correr, saltar, brincar, galopar deslizarse (un galope lateral), saltar.

Diseño universal para el aprendizaje (UDL, por sus siglas en inglés) Un marco basado en la investigación para que los maestros incorporen materiales, técnicas y estrategias flexibles para impartir la enseñanza y para que los estudiantes demuestren sus conocimientos de diversas formas.
(Obtenido del diccionario online, Iris Center, Vanderbilt University: http://iris.peabody.vanderbilt.edu/resource_TOOL_dict/onlinedictionary_table.php?letter=ALL)

Convenciones de redacción Son las normas y directrices que se enseñan a los estudiantes para el desarrollo de sus habilidades de escritura. Las convenciones se dividen en tres categorías: gramática, puntuación y uso.
(Obtenido de <http://www.education.com/definition/conventions/>)

Aboud, F. E. (2008). A social-cognitive developmental theory of prejudice. In S. Quintana & C. McKown (Eds.), *Handbook of race, racism, and the developing child* (pp. 55-71). John Wiley & Sons, Inc.

Aboud, F. E., Tredoux, C., Tropp, L. R., Brown, C. S., Niens, U., & Noor, N. M. (2012). Interventions to reduce prejudice and enhance inclusion and respect for ethnic differences in early childhood: A systematic review. *Developmental Review*, 32(4), 307-336. <http://dx.doi.org/10.1016/j.dr.2012.05.001>

Ada, A. F., & Zubizarreta, R. (2001). Parent narratives: The cultural bridge between Latino parents and their children. In M. L. Reyes & J. J. Halcon (Eds.), *The best for our children: Critical perspectives on literacy for Latino students* (pp. 229-244). New York, NY: Teachers College Press.

Barrett, M., & Davis, S. C. (2008). Applying social identity and self-categorization theories to children's racial, ethnic, national and state identifications and attitudes. *Handbook of Race, Racism and the Developing Child*, 72-110.

Blair, C. (2009 March). The development of self-regulation in early childhood. Presentation at the International Preschool Education Conference, Istanbul, Turkey. Retrieved from <http://panel.unicef.org/tr/vera/app/var/files/t/h/the-development-of-self-regulation-in-early-childhood-a-primary-influence-on-school-readiness-and-academic-achievement.pdf>

California Department of Education. (2008). California preschool learning foundation (1), 103 - 106. Retrieved from <http://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/documents/preschoollf.pdf>

Caulfield, R.A. (2001). *Infants and Toddlers*. Upper Saddle River: Prentice-Hall Inc.

Center for Applied Special Technology. (CAST). (n.d.) Web page. Retrieved from <http://www.cast.org/udl/>

Center for Childhood Creativity. (2017). The roots of STEM success: *Changing early learning experiences to build lifelong thinking skills*. Retrieved from <https://centerforchildhoodcreativity.org/roots-stem-success/>

Center on the Developing Child at Harvard University. (2011). Building the brain's "air traffic control" system: How early experiences shape the development of executive function (Working paper no. 11). Retrieved from www.developingchild.harvard.edu

Center on the Developing Child at Harvard University. (2012). The science of neglect: The persistent absence of responsive care disrupts the developing brain (Working paper no. 12). Retrieved from www.developingchild.harvard.edu

Clements, D.H., & Sarama, J. (2009). *Learning and teaching early math: the learning trajectories approach*. New York: Routledge.

Collier, V. P. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly*, 21, 617-641.

Counsell, S., Escalada, L., Geiken, R., Sander, M., Uhlenberg, J., Van Meeteren, B., Yoshizawa, S., & Zan, B. (2016). *STEM learning with young children; inquiry teaching with Ramps and Pathways with Young Children*. New York NY: Teachers College Press.

Cummins, J. (1984). Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy. Clevedon, England: Multilingual Matters. Epstein, A. S. (2007). The intentional teacher: Choosing the best strategies for young children's learning. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children. Retrieved from <http://www.naeyc.org/store/files/store/TOC/165.pdf>

Duschl, R. A., Schweingruber, H. A., & Shouse, A. W. (Eds.). (2007). *Taking science to school: Learning and teaching science in grades K-8*. Washington, DC: National Academies Press.

Fogel, A. (2009). *Infancy: infant, family and society* (5th ed.) New York: Sloan Publishing, LLC.

Gelman, R., Brennen, K., Macdonald, G., & Román, M. (2009). *Preschool pathways to science (PrePS): Facilitating scientific ways of thinking, talking, doing, and understanding*. Baltimore, MD: Brookes.

Gonzalez-Mena, J., & Widmeyer Eyer, D. (2009). Infants, toddlers and caregivers: a curriculum of respectful, responsive care and education (8th ed). New York: McGraw-Hill.

Hachey, A.C. (2020). "Success for all: fostering early childhood STEM identity", *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 13(1), pp. 135-139. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JRIT-01-2020-0001/full/html>

Hall, T. E., Meyer, A., & Rose, D. H. (2012). *Universal design for learning in the classroom: Practical applications*. New York, NY: Guilford Press.

Head Start. (2007). Head Start program performance standards and other regulations. Retrieved from <http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/standards/Head%20Start%20Requirements>

Human Services, Community Services. (2010). Interagency collaboration: Making it work—Lessons from the literature. Retrieved from http://www.community.nsw.gov.au/docswr/_assets/main/documents/researchnotes_interagency_collaboration.pdf

Jones, M., & Mulvenon, S. (2003). *Leaving no child behind: How data driven decision-making can help schools meet the challenge*. Phoenix, AZ: All Star Publishing.

Kagan, S. L., & Scott-Little, C. (2004). Early learning standards: Changing the parlance and practice of early childhood education? *Phi Delta Kappan*, 85(5), 388-396.

Kasper, G. (1997). Can pragmatic competence be taught? *NetWork #6*. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center. Retrieved from <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/>

Kendall, J. S. (2003). Setting standards in early childhood education. *Educational Leadership*, 60(7), 64-68.

Kupcha-Szrom, J. (2011). A window to the world: Early language and literacy development. Zero to Three. Retrieved from <http://www.zerotothree.org/public-policy/policy-toolkit/early-literacywebmarch1-6.pdf>

Lippard, C. N., Lamm, M. H., Tank, K. M., & Choi, J. Y. (2019). Pre-engineering thinking and the engineering habits of mind in preschool classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 47, 187-198.



CITAS CONTINUACIÓN

Maine Department of Education. (2005). State of Maine early childhood learning guidelines. Retrieved from <http://www.maine.gov/dhhs/ocfs/ec/occhs/learning.doc>

McClure, E., Guernsey, L., Clements, D., Bales, S., Nichols, J., Kendall-Taylor, N., & Levine, M. (2017). *STEM starts early: Grounding science, technology, engineering, and math education in early childhood*. Retrieved from http://www.joanganzcooneycenter.org/wp-content/uploads/2017/01/jgcc_stemstartsearly_final.pdf

NGSS Lead States. (2013). *Next generation science standards: For states, by states*. Washington, DC: National Academies Press.

Nash, K., Howard, J., Miller, E., Boutte, G., Johnson, G., & Reid, L. (2017). Critical racial literacy in homes, schools, and communities: *Propositions for early childhood contexts. Contemporary Issues in Early Childhood*, 1-18.

National Association for the Education of Young Children. (2009) Where we stand on early learning standards. Retrieved from: <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/earlyLearningStandards.pdf>

National Center on Universal Design for Learning. (2010). UDL guidelines. Retrieved from <http://www.udcenter.org/aboutudl/udlguidelines>

National Early Childhood Technical Assistance Center (NECTAC). (2011 July). The importance of early intervention for infants and toddlers with disabilities and their families. Retrieved from <http://www.nectac.org/-pdfs/pubs/importanceofearlyintervention.pdf>

National Early Literacy Panel. (2008). Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Jessup, MD: National Institute for Literacy. Retrieved from <http://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>

National Mathematics Advisory Panel. (2008). Foundations for success: The final report of the National Mathematics Advisory Panel. Jessup, MD: U.S. Department of Education. Retrieved from <http://www2.ed.gov/about/bdscomm/list/mathpanel/report/final-report.pdf>

National Research Council. (2012). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. Washington, DC: National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/13165>.

National Science Teaching Association. (2014). *NSTA position statement: Early childhood science education*. Retrieved from <http://www.nsta.org/about/positions/earlychildhood.aspx>

National Scientific Council on the Developing Child. (2004). Young children develop in an environment of relationships (Working paper no. 1). Retrieved from <http://www.developingchild.net>

Nayfeld, I., Fuccillo, J., & Greenfield, D. B. (2013). Executive functions in early learning: Extending the relationship between executive functions and school readiness to science. *Learning and Individual Differences*, 26, 81-88.

Paradis, J., Genesee, F., & Crago, M. B. (2011). Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning (2nd ed.). Baltimore, MD: Paul H Brooks Publishing.

Park, C. C. (2011). Young children making sense of racial and ethnic differences: A sociocultural approach. *American Educational Research Journal*, 48(2), 387-420. <http://dx.doi.org/10.3102/0002831210382889>

Rhode Island Department of Elementary and Secondary Education. (2003). Rhode Island Early Learning Standards. Retrieved from <http://www.ride.ri.gov/els/index.asp>

Rhode Island Department of Elementary and Secondary Education. (2012). Comprehensive literacy plan. Retrieved from http://www.ride.ri.gov/instruction/DOCS/RICLP/RICLP_Spring_2012.pdf

Van Ausdale, D., & Feagin, J. R. (2001). *The first R: How children learn race and racism*. Rowman & Littlefield Publishers.

Worth, K., (2010). Science in early childhood classrooms: Content and process. In *Early Childhood Research and Practice, Collected papers from the STEM in Early Education and Development Conference*. Retrieved from <http://ecrp.illinois.edu/beyond/seed/worth.html>

Yin, L. (2015). A journey of journals: Promoting child-centered second language acquisition in preschool. *Voices of Practitioners*, 10(2), 45-58.

Zero to Three. (2008). Early Learning Guidelines for Infants and Toddlers: Recommendations for States. Retrieved from: http://main.zerotothree.org/site/DocServer/Early_Learning_Guidelines_for_Infants_and_Toddlers.pdf?docID=4961

Merecen un agradecimiento especial los siguientes especialistas en contenidos del RIDE, cuyos comentarios fueron fundamentales para fundamentar las revisiones realizadas en los RIELDS:

- Colleen O'Brien, Hailey Cimini and Patricia Pora (Alfabetización)
- Bianca Pezzillo (Matemáticas)
- Erin Escher and Carolyn Higgins (Ciencias, STEM)
- Geralyn Ducady (Estudios Sociales y Humanidades)
- Emily Klein (Educación especial y aprendices multilingües)
- Agnieszka Bourret and Veronica Salas (Aprendices multilingües)



ESTÁNDARES

DE APRENDIZAJE Y DESARROLLO TEMPRANOS DE RI



Una publicación del Departamento de Educación de Rhode Island.



Visite www.rields.com para más información o escanee este código con su dispositivo para nuestra versión para móviles.



El contenido de este folleto se ha elaborado en el marco de una subvención Race to the Top - Early Learning Challenge de los Departamentos de Educación y de Salud y Servicios Humanos de Estados Unidos. Sin embargo, esos contenidos no representan necesariamente la política de los Departamentos de Educación y de Salud y Servicios Humanos de Estados Unidos, y no debe suponerse que cuentan con el respaldo del Gobierno Federal.