



IDAHO
STARS

Quality Child Care Matters

ENTRENAMIENTO ESENCIAL 3

PRÁCTICAS APROPIADAS PARA EL DESARROLLO E INTENCIONALIDAD

3 HORAS DE ENTRENAMIENTO

El presente material es uno de los Entrenamientos Esenciales creados por IdahoSTARS para alcanzar nuestra meta de mejorar el cuidado infantil a través del desarrollo profesional. Estos entrenamientos fueron desarrollados por líderes en el estado de Idaho durante los últimos dos años. Los Entrenamientos Esenciales introducen los aspectos básicos del desarrollo infantil, salud y seguridad, relaciones con las familias y las comunidades y habilidades diversas.

Le invitamos a pensar en este entrenamiento y en todos los entrenamientos esenciales, como introducciones a un tema muy amplio. Usted puede explorar otros entrenamientos de IdahoSTARS para profundizar en su conocimiento en cualquier área.

IdahoSTARS cuenta con becas disponibles para apoyar su educación continua. Usted puede recibir incentivos a través del Sistema de Desarrollo Profesional de IdahoSTARS al completar cada serie de los Entrenamientos Esenciales. Los Entrenamientos Esenciales son parte también del Sistema de Evaluación y Mejoramiento de la Calidad (QRIS) de IdahoSTARS.

Contenidos

1. ¿Qué son las Prácticas Apropriadas para el Desarrollo? Revisión	4
2. ¿Qué es la Intencionalidad y Por Qué es Importante en el Aprendizaje Temprano?	4
3. Guías de los Educadores de la Infancia Temprana al Integrar las Prácticas Apropriadas para el Desarrollo	4
4. Enseñar con el Propósito de Enaltecer y Propiciar el Desarrollo y el Aprendizaje	5
5. Experiencias de Aprendizaje Lideradas por los Niños y Lideradas por los Adultos	10
6. Formatos de Aprendizaje según Bredekamp	12
7. Estrategias del Educador de la Infancia Temprana	14
8. Planificar un Currículo Apropriado	16
9. Evaluar el Desarrollo y el Aprendizaje de los Niños y Niñas	18
10. Referencias	20
11. Recursos	21

¿Qué son las Prácticas Apropriadas para el Desarrollo?

Las Prácticas Apropriadas para el Desarrollo presentadas por la National Association for the Education of Young Children (NAEYC, por sus siglas en inglés) son criterios de calidad que ayudan a los educadores de la infancia temprana a seleccionar y planificar experiencias educativas efectivas y adecuadas, independientemente de los enfoques curriculares existentes.

¿Qué es la intencionalidad y por qué es importante en el aprendizaje temprano?

La intencionalidad es una piedra angular en la enseñanza apropiada para el desarrollo. Todos los elementos desde acomodar el salón de clases hasta observar y evaluar a los niños para la planeación del currículo, deben ser intencionales. Esto significa tener un propósito y reflexionar sobre las acciones que se toman y basar estas acciones en los resultados que el programa de cuidado infantil y las familias de los niños están tratando que los niños alcancen, aún al momento de responder a situaciones inesperadas, la intencionalidad debe guiarse por esos resultados esperados.

Guías de los Educadores de la Infancia Temprana al integrar las Prácticas Apropriadas para el Desarrollo

Las prácticas apropiadas para el desarrollo infantil definen los siguientes cinco aspectos como guías que deben regir las prácticas de los educadores de la infancia temprana:

1. Crear una comunidad de aprendices
2. Enseñar con el propósito de enaltecer y propiciar el desarrollo y el aprendizaje
3. Planificar un currículo apropiado
4. Evaluar el desarrollo y el aprendizaje de los niños y niñas
5. Desarrollar relaciones recíprocas con las familias

En este documento nos enfocaremos en la intencionalidad en la enseñanza, el currículo y la evaluación.

Enseñar con el propósito de enaltecer y propiciar el desarrollo y el aprendizaje

Cualquiera que sea el tipo de actividad que se lleva a cabo en el aula, hay una serie de elementos básicos que todo educador debe reunir. A medida que usted lee el texto siguiente, identifique aquellas prácticas directamente relacionadas con el currículo, la enseñanza y la evaluación.

1. Los educadores respetan, valoran y aceptan a los niños, tratándolos con dignidad en todo momento.
2. Los educadores tienen como prioridad conocer a cada niño de manera individual.
 - a. Establecen relaciones interpersonales positivas con los niños, fortaleciendo su desarrollo y manteniéndose informados de sus necesidades y fortalezas.
 - b. Escuchan a los niños y adaptan sus respuestas de acuerdo a los intereses, estilos y habilidades de cada uno.
 - c. Apoyan las necesidades de movimiento, estimulación sensorial, alimentación y descanso de los niños.
 - d. Observan continuamente el juego espontáneo de los niños para conocer sus intereses y su progreso en el desarrollo.
 - e. Comprenden que los niños se desarrollan en el contexto de la familia y la comunidad.
 - f. Están alertas a las señales de eventos traumáticos y de tensión para minimizar los niveles de estrés en los niños y ayudarlos en su autocontrol.
3. Promueven una interrelación intelectual a través de un ambiente retador, que fomente el aprendizaje y el desarrollo de los niños.
 - a. Utilizan su conocimiento sobre el desarrollo integral de los niños para reconocer lo que necesitan aprender y desarrollar en cada área de contenido.
 - b. Ofrecen a los niños la oportunidad de seleccionar opciones significativas mediante su participación activa en el proceso enseñanza–aprendizaje.
 - c. Organizan la rutina diaria y semanal, proveyendo tiempo razonable para que los niños construyan su conocimiento.
4. Planifican y establecen las metas del currículo integral, considerando todas las disciplinas o áreas de contenido.
 - a. Incorporan una variedad de experiencias, materiales, equipo y diversas estrategias de enseñanza, considerando las necesidades particulares, nivel de madurez y experiencias previas del niño.
 - b. Incorporan, en la dinámica escolar, el lenguaje y la cultura del hogar de cada niño, al reconocer y hacer valer las contribuciones particulares de cada cual en el grupo.
 - c. Respetan el género, la raza, la religión, la estructura familiar y la cultura de los niños y sus familias.

- d. Identifican las necesidades de cada niño, incluyendo a aquellos con necesidades especiales y deficiencias en el desarrollo.
- 5. Apoyan el trabajo colaborativo y los intereses de los niños en proyectos importantes.
 - a. Utilizan una variedad de medios para flexibilizar el proceso enseñanza–aprendizaje.
- 6. Desarrollan, refinan y utilizan un repertorio variado de estrategias de enseñanza–aprendizaje que fortalezcan el desarrollo y aprendizaje de los niños.
 - a. Motivan a los niños a ser partícipes en la planificación de las actividades.
 - b. Extienden el nivel de interés de los niños y el enfoque de sus pensamientos mediante la presentación de experiencias novedosas, ideas estimulantes, exposición de problemas, preguntas, comentarios y sugerencias.
 - c. Retan el aprendizaje de los niños a través de interacciones en las actividades iniciadas por ellos mismos o por el maestro.
 - d. Seleccionan una variedad de estrategias para apoyar el esfuerzo individual y colaborativo de cada niño en las actividades propuestas.
 - e. Guían directamente a los niños en la adquisición de destrezas específicas que sean necesarias.
 - f. Calibran el nivel de complejidad y reto de una actividad de acuerdo con la capacidad y comprensión de cada niño.
 - g. Proveen claves de andamiaje que les permiten a los niños alcanzar o lograr la tarea propuesta.
 - h. Fortalecen el sentido de confianza y competencia de los niños.
- 7. Fomentan el desarrollo lingüístico y la lectoescritura en los niños.
 - a. Establecen un clima de respeto, de forma tal que los infantes, maternas y preescolares pueden ser escuchados y se responde a sus claves verbales y no verbales.
 - b. Procuran entender las necesidades y deseos de infantes, maternas y preescolares al reconocer y responder utilizando un lenguaje sencillo, correcto y claro.
 - c. Ayudan a los niños a entender el lenguaje hablado mediante el uso de láminas, objetos familiares, lenguaje corporal y claves físicas.
 - d. Apoyan el desarrollo y mantenimiento del lenguaje del hogar, siempre que sea posible.
 - e. Utilizan una variedad de vocabulario y se involucran en conversaciones con los niños acerca de sus experiencias.
 - f. Organizan el ambiente educativo rotulando las áreas, los materiales y equipos, fomentando la adquisición de vocabulario y la lectoescritura.
 - g. Integran actividades de música, arte, computadora, lectura de cuentos, juego dramático, entre otras, mediante las cuales los niños adquieren destrezas de lectoescritura.

8. Facilitan el desarrollo de la responsabilidad y autorregulación, o autocontrol, en los niños.
 - a. Ayudan a los niños a aprender conductas socialmente apropiadas, proveyendo una guía consistente al nivel de desarrollo de cada uno de ellos.

Los niños pequeños aprenden haciendo. Educadores e ideólogos, tales como Piaget, Montessori, Erickson, Elkind y otros, han demostrado que el aprendizaje es un proceso complejo que resulta de la interacción de los pensamientos del niño y sus experiencias con el mundo exterior (Bredenkamp & Copple, 1997). El educador de la niñez en edad temprana tiene que ser un estudioso del desarrollo humano; reconocer que, en la educación temprana, cuidado y educación no son dos términos dicótomos, sino aspectos de un mismo proceso, y basar su práctica en los principios de desarrollo. Por lo tanto, tiene una especial responsabilidad de proveer experiencias continuas a los niños en variedad de condiciones.

El fundamento de la práctica de un educador de la niñez en edad temprana es cuidar de los niños, disfrutar de su compañía, respetarlos como individuos y tratarlos con equidad. (Hendricks, 1998). Tiene la obligación de apreciar la niñez como una etapa única y valiosa del ciclo de vida; apreciar y apoyar los lazos entre el niño y sus familias; reconocer que los niños se entienden mejor en el contexto de la familia, cultura y sociedad; respetar la dignidad, el valor y la unicidad de cada individuo; ayudar a los niños a lograr su potencial en el contexto de las relaciones que se basan en la confianza, el respeto y la consideración positiva, y establecer relaciones interpersonales positivas con los niños para ayudarlos a fortalecer su crecimiento y desarrollo.

El educador es un observador continuo del juego espontáneo y de la interacción de los niños con los materiales, compañeros y adultos en el ambiente (esto lo realiza con el propósito de mantenerse informado y conocer las necesidades, potencialidades, intereses, y progreso en el desarrollo de los niños). La observación le permite estar receptivo al lenguaje y la cultura del hogar de cada niño para poder incorporarlo en la dinámica del salón de clases y así hacer valer las contribuciones particulares de cada uno. Además, permite al maestro reconocer las necesidades especiales de cada niño y apoyar el trabajo individual y colaborativo que realizan. En fin, la observación permitirá al maestro organizar el ambiente, utilizar los diferentes formatos de enseñanza, planificar currículo y estrategias apropiadas, teniendo en cuenta la flexibilidad y el establecimiento de un ambiente con sentido de comunidad.

La profesión de educación temprana coloca su fe y confianza en los niños como actores responsables del proceso educativo. Un concepto programático en programas de calidad es que los niños no son recipientes pasivos de información; por el contrario, tienen un papel activo en la construcción de su entendimiento dentro de su contexto cultural. Por lo tanto, el conocimiento no es algo que se da a los niños como si fueran recipientes vacíos que hay que llenar. Cada sociedad necesita considerar lo que es valioso enseñar a sus niños, las destrezas que necesitan desarrollar y las disposiciones que deben poseer. La curiosidad natural y el deseo de que las cosas tengan sentido en su propio mundo motivan al niño a observar, a interactuar con otros y los objetos, a buscar soluciones a los problemas para desarrollar el concepto de sí mismos, de otros y del mundo que les rodea.

Los educadores de la niñez temprana tienen la responsabilidad de apoyar directamente el desarrollo de los niños, siendo guías y facilitadores que proveen oportunidades de construir conocimiento y desarrollar destrezas. Esto se logra ofreciendo momentos de enseñanza–aprendizaje, variadas experiencias educativas, proyectos, solución de problemas e ideas para explorar e investigar que sean de interés y satisfagan las necesidades de los niños. Las fortalezas de la niñez deben ser apoyadas mediante la participación activa en un ambiente óptimo que los estimule, los desafíe y refuerce las prácticas apropiadas, todo esto basado en su conocimiento sobre el perfil de desarrollo del niño y su aprendizaje; considerando todas las variaciones de los niños a su cargo sus experiencias, intereses y fortalezas.

Las experiencias que se les provean a los niños definen las percepciones que éstos tendrán de las experiencias educativas (Jalongo & Isenberg, 2000). Las experiencias tempranas afectan las que tendrán más tarde en la vida. Por ello, las primeras deben tener en cuenta el bagaje de conocimiento que posee el niño, de forma tal que se puedan involucrar en actividades significativas.

Las investigaciones neuro-cerebrales han establecido que la educación temprana es el momento crítico para sentar la base de conocimiento para el aprendizaje. Durante estos años, el cerebro forma su red de conexiones neurales, que darán forma a su circuito cerebral. Las experiencias que se ofrecen durante estos primeros años impactarán el desarrollo del cerebro; deben promover el pensamiento creativo y estratégico, promover el aprendizaje a través de interacciones sociales y permitir a los niños hacer sentido de su aprendizaje aplicándolo a otras situaciones. También, deben tener en cuenta las diferentes formas de aprender de los niños y de demostrar su conocimiento.

El aprendizaje es individual; por lo tanto, no todos los niños aprenden de la misma forma, ni al mismo ritmo, o tienen el mismo interés. Howard Gardner (1993) sugiere que construimos conocimiento a través de ocho formas diferentes de inteligencia, lo que provee múltiples formas de destrezas de aprendizaje, conceptos y estrategias. Las Fotos 1 a 4 demuestran a los niños trabajando en diferentes actividades, en apoyo a lo discutido hasta el momento.



Gabriela Mistral (2004), poetisa chilena, explica bellamente por qué las experiencias deben ser enriquecidas:

“Muchas cosas que necesitamos pueden esperar, el niño no. Ahora es el momento en el cual sus huesos son formados, su sangre está siendo formada y su mente desarrollada. Para él no podemos decir mañana, su momento es ahora.”

Según nos demuestran las fotografías, un maestro preescolar debe usar múltiples estrategias instruccionales para optimizar los enfoques y oportunidades de aprendizaje de los niños. Las mismas deben ser abiertas y cerradas, dirigidas por los adultos u orientadas por el niño.

Experiencias de Aprendizaje lideradas por los niños y lideradas por los adultos

Cada día que los niños pasan en los programas de educación y cuidado infantil se presentan múltiples oportunidades de llevar a cabo actividades que nacen del interés de los niños, pero también de seguir un currículo establecido por el programa, de hecho, ambos tipos de experiencias se pueden presentar de manera simultánea.

En las experiencias guiadas por los niños, los maestros crean materiales ricos y entornos seguros. Proporcionan apoyo cuando los niños no pueden manejar ciertas situaciones por sí mismos. En el aprendizaje guiado por los adultos, los maestros planean actividades, demuestran habilidades y hacen comentarios y preguntas para introducir nuevos conceptos y desafiar el pensamiento en los niños.

La mayoría de las veces es claro cuando se requiere la intervención de los adultos (por ejemplo, cuando se va a presentar el alfabeto). En otros momentos, el aprendizaje guiado por los niños predomina (por ejemplo, cuando los niños descubren las propiedades de los números como la correspondencia uno a uno cuando reparten juguetes o materiales).

En todo momento, el criterio y el sentido común del educador prevalecerá. Necesitamos observar el comportamiento de los niños, conocer de qué manera aprenden mejor y ajustar nuestros planes de clase de acuerdo a estos aspectos.



Que un maestro considere todas estas diferencias al seleccionar e implementar los enfoques educativos ayuda a que el niño tenga éxito en su aprendizaje. Los métodos, técnicas y estrategias de enseñanza apropiadas que use el maestro deben permitir al niño la oportunidad de explorar con los materiales, compañeros y adultos. Un maestro que usa prácticas apropiadas piensa cuidadosamente acerca del contexto de aprendizaje y el formato conveniente para que los niños logren los objetivos.

Hay cuatro formatos principales de aprendizaje: grupo grande, grupo pequeño, rutina y centros o áreas de juego. Cada uno tiene su función y su valor (véase el recuadro 1, “Formatos de aprendizaje”, el cual presenta diferentes formas de aprendizaje que son usados por los educadores de edad temprana y que están de acuerdo con las prácticas apropiadas).

Formatos de aprendizaje según Bredekamp

Grupos grandes: Conocido por muchos nombres en la educación temprana: asamblea, línea, cerco, entre otros. Este tipo de grupo es ideal para la discusión de un tema, hacer planes y proveer a los niños información y experiencias que el maestro quiere estar seguro que todos compartan. Este tipo de reunión también es oportuna para que los niños aprendan y practiquen destrezas, tales como hablar en grupo sobre sus experiencias, escuchar a los demás, realizar trabajo cooperativo, además de ofrecer y procesar nueva información. Las actividades en grupos grandes desarrollan el sentido de comunidad, permiten hacer actividades de rutina e introducir conceptos. En ocasiones algunas ideas pueden ser introducidas en un grupo grande y continuar en un grupo pequeño.

No hay una regla en relación al tiempo que debe durar el trabajo en grupos grandes, esto dependerá del tiempo que los niños sean capaces de enfocar su atención y aumentará con la práctica. La clave está en observar en los niños pistas que nos indiquen que están perdiendo interés en el tema.

Grupo pequeño – Trabajar con niños en grupos pequeños permite al maestro expandir su oportunidad para observarlos e involucrarlos en la acción. Se usa para introducir una nueva destreza o llevar a los niños a trabajar en un problema o un concepto previamente presentado. Pueden llevarse a cabo durante la parte del día que se dedica a los centros de aprendizaje. Los grupos pequeños varían en tamaño: de tres a cinco niños.

En este formato, el maestro puede dar atención más focalizada o proveer apoyo y reto de acuerdo a las necesidades y los niveles individuales. Los grupos pequeños ofrecen oportunidades para interacciones y para guiar el aprendizaje. Dar a los niños la oportunidad de participar en conversaciones con sus pares y resolver problemas de manera colaborativa es un gran beneficio de los grupos pequeños. Al mismo tiempo representa un reto trabajar en grupos pequeños cuando se cuenta con un grupo muy grande.

Juego libre en centros de interés – Un salón en un lugar de educación temprana está dividido por centros de interés, que ofrecen a los niños una variedad de opciones para que se involucren en juego libre. Algunos centros de interés comunes son: bloques, juego dramático, arte, manipulativos, música, lectoescritura, biblioteca e investigación. El juego que se lleva a cabo en estos centros promueve el desarrollo integral y el aprendizaje de los niños. Para cada uno de estos centros, el maestro ha seleccionado materiales y actividades que apoyen las metas educativas. Además, debe observar lo que se realiza en cada centro para que esto le sirva como guía para su planificación posteriormente.

Rutinas diarias – A través de las rutinas de llegada, salida, recogido del salón, lavado de manos, meriendas, comidas y las transiciones ocurre variado aprendizaje. Por ejemplo, al terminar con el grupo grande, la maestra puede cantar una canción que fortalezca algunas destrezas fino motoras que los niños necesitarán más adelante para agarrar adecuadamente el pincel o el lápiz que utilizarán para pintar o escribir su nombre, respectivamente. Las destrezas que se ejercitan durante las rutinas son prácticas, funcionales y, por lo tanto, muy significativas para los niños. Además, son una buena oportunidad para que conversen unos con otros y con sus maestros, estimulándolos así a que se involucren en conversaciones de mayor duración.

Rutinas son las actividades que se producen a diario. Por ejemplo:

- El tiempo de llegada y de salida
- Refrigerios y comidas
- Dormir y descansar
- Cuidado Personal (asearse, lavado a mano)

- Limpieza Cuando se visualizan como oportunidades de aprendizaje, pueden usarse rutinas para:
- Facilitar el desarrollo de habilidades de autoayuda y la responsabilidad.
- Facilitar el desarrollo social y del lenguaje (por ejemplo, en tiempos de comida).
- Como una oportunidad para la interacción personalizada (por ejemplo, cambiando el pañal). El porcentaje del día pasado en rutinas y la necesidad de asistencia para adultos varían en función de la edad del niño. Desarrollo de habilidades motrices finas y un creciente sentimiento de independencia significan que los niños quieren y son cada vez más capaces de hacer cosas por sí mismos. Como profesional de la educación y la atención temprana, debe:
 - Permitir tiempo suficiente para rutinas para que los niños pueden aprender habilidades de autoayuda importante y hábitos de higiene.
 - Apoyar y alentar a los niños que aprenden a hacer cosas por sí mismos (por ejemplo, poniendo su propia leche). Conscientes de que van a pasar "accidentes".
 - Use Rutinas para enseñar nuevas (o reforzar) conceptos (por ejemplo, contando un plato para cada niño para el almuerzo).
 - Use rutinas como oportunidades para la interacción personalizada adulto/niño (por ejemplo, utilizar el tiempo mientras cambia un bebé/niño hacer un juego con los dedos o para describir lo que está ocurriendo).
 - Tener expectativas realistas y entender que el comportamiento de los niños durante las rutinas puede estar relacionado con su desarrollo. Por ejemplo, pueden incluir algunos comportamientos típicos:
 - Un bebé de 8 meses de edad está cada vez más ansioso cuando sale de la vista de su papá porque él está empezando a comprender que las personas existen cuando están fuera de vista.
 - Un niño de 17 meses de edad le baja al inodoro una y otra vez mientras ella experimenta la causa y efecto (9-18 meses).
 - Un Preescolar notando y explorado las diferencias entre su cuerpo y el del otro niño a su lado durante el tiempo de ir al baño (3-5 años).
 - A los 6 años de edad está cansado y necesita tiempo para descansar después de un día ocupado en la escuela.

Un principio importante al usar estos formatos es reconocer las señales de los niños, sus intereses y su perfil. El juego y el aprendizaje en un salón de educación temprana ocurre de forma individual, grupal, informal y en centros de interés. Por lo tanto, diversificar los mismos permite al maestro

hacer preguntas a los niños, ofrecer señales y notar lo que cada uno es capaz de hacer o en qué tiene necesidad o dificultades. Dichos formatos ofrecen la oportunidad al maestro de interactuar frecuentemente con los niños, involucrarlos en conversaciones y modelar para ellos usando nuevos métodos. A los niños, les permiten seleccionar de entre una variedad de actividades.

El educador de la niñez temprana, en su papel de facilitador —que fluye de un centro de interés a otro, de un niño a otro, apoyándolos en la exploración y uso de los materiales—, debe usar diversas estrategias en su comunicación y diálogo con los niños. De esta forma, podrá apoyarlos en el proceso de enseñanza–aprendizaje para convertirse en aprendices activos, en constructores de su propio conocimiento.

Estrategias del Educador de la Infancia Temprana

Las siguientes son estrategias que puede usar un maestro al enseñar, para promover el desarrollo y aprendizaje de los niños de acuerdo con las prácticas apropiadas. Las mismas están adaptadas del libro *Basics of Developmentally Appropriate Practice* (previamente citado).

- Reconocimiento. Dar atención positiva, que deje saber al niño que usted se percató de lo que dijo o hizo: “Diego, escribiste tu nombre en el dibujo”, “Gracias por tu ayuda”.
- Alentar. Ofrecer comentarios y acciones no verbales que promuevan la persistencia y el esfuerzo de los niños: “Alana, la historia que haces sobre el perro me permite tener una idea clara de cómo es”, en vez de decir: “Buen trabajo, Alana”.
- Retroalimentación efectiva. Ofrecer comentarios específicos sobre el desempeño del niño: “Rosa, esta letra es una ‘d’; se parece a una ‘b’, pero la escribimos del otro lado”.
- Modelar. Desplegar, para el niño, una destreza o una forma deseable de conducta. Susurre cuando desee que los niños bajen la voz; modele cooperación en la solución de problemas, por ejemplo: “Ambos quieren usar la pala, vamos a buscar juntos otro juguete que pueda servir para mover la arena”.
- Demostrar. Enseñe la forma correcta de llevar a cabo un procedimiento que necesita ser realizado de cierta manera. Ejemplo: cómo usar un martillo para darle a los bloques o cómo lavarnos las manos.

- Crear o añadir un reto. Genere un problema o añada dificultad a una tarea o paso para que vaya un poco más allá de lo que ya los niños dominan. Por ejemplo: si el niño domina tirar la bola por la abertura de la boca grande del payaso, haga huecos en los ojos para que la lancen ahora por los agujeros más pequeños.
- Establezca una clave, señal o cualquier otra asistencia. Ayude a los niños a trabajar al límite de su competencia. Por ejemplo: rotule los cubículos con retratos y nombres. Luego que el niño pueda reconocer su nombre, remueva los retratos.
- Provea información. Ofrezca datos directamente a los niños: “Los pingüinos son pájaros que viven en el Polo Norte”; mencione nombres verbales: “Esto es un cuadrado”.
- Ofrezca direcciones. Estas son instrucciones específicas para la acción y conducta del niño: “Vierte las habichuelas de este envase a aquel otro, con cuidado para que no se te derramen”.

Las experiencias de aprendizaje más efectivas se construyen sobre lo que los niños ya saben y pueden hacer, pero también tenemos que motivarlos a que practiquen habilidades que están en proceso de adquirir. Éstos necesitan sentir que dominan una destreza y que tienen éxito con ella, no ser ajorados para llegar al siguiente reto. Una vez que dominan una destreza o un concepto están listos para el próximo.

Cuando un niño comienza un nuevo reto, requiere apoyo de su maestro para poder manejarlo. Cuidado: no ofrezca demasiada ayuda; la meta es proveer el apoyo necesario para efectuar una tarea que todavía no puede realizar por sí solo. Por ejemplo, si el fin es que el niño escriba la primera letra de su nombre, la maestra debe estar su lado para alentarle, no para cogerle la mano y ayudarlo a trazarla. Según el niño maneja la nueva destreza o adquiere el nuevo entendimiento, la maestra reduce su apoyo. Este andamiaje es usado para ayudar a los niños a progresar en todas las áreas de su aprendizaje y desarrollo a través del día (Philips, 2002; Rice, 1998). El mismo, que se basa en las estrategias que ya presentamos en el recuadro, puede ocurrir de varias formas:

- haga preguntas o dé claves para alertar a los niños a algún aspecto de la tarea: “Vas a colocar los cuadrados rojos y los azules juntos o los vas a colocar en grupos separados”;
- añada sugerencias o claves de alguna forma —láminas o dibujos— con el texto para que el niño pueda relatar una historia;

- haga parejas con los niños que tienen fortalezas complementarias; de esta manera pueden realizar actividades juntos que por sí solos no hubieran podido lograr.

Los maestros deben comprender que los niños se desarrollan en el contexto de la familia y la comunidad. Por este motivo, hay que establecer relaciones interpersonales con las familias con el propósito de conocer más sobre la vida del niño en su hogar y así identificar otras perspectivas o prioridades significativas en las vidas de cada uno de ellos.

No existe una serie de valores culturales correctos; el maestro debe reconocer la multiplicidad de perspectivas. Por ejemplo, es importante conocer los métodos de crianza de la familia y sus expectativas para que, de alguna forma, el maestro pueda integrarlos al proceso enseñanza–aprendizaje, a la misma vez que respeta las normas y valores de las familias. Kostelnik, Soderman y Whiren (2004) nos indican que las expectativas que un maestro tenga para con el niño debe ser congruentes y pertinentes a lo que espera su familia; de esta forma es más productivo para el niño.

Planificar un currículo apropiado

Los educadores establecen metas claras y precisas para el aprendizaje y saben planificarlas adecuadamente para atender los siguientes aspectos del desarrollo de la niñez: el socioemocional, el lingüístico, el matemático, el tecnológico, el conocimiento y la indagación científica, el entendimiento de sí mismos y de nuestras comunidades, la expresión creativa y la apreciación de las artes, el desarrollo físico y de las destrezas.

La creación del currículo está basada en la observación de los niños y busca establecer relaciones y crear confianza a través de las interacciones, esto se da en un proceso dinámico en el que los infantes y los niños pequeños aprenden a confiar en sus cuidadores, lo que resulta más tarde en la confianza en sí mismos. Los educadores deben evitar enfocarse únicamente en el currículo, sus metas y objetivos; sino mantener en el centro del proceso a los niños, sus necesidades y su nivel de desarrollo. Utilizar eficientemente las rutinas y convertirlas en oportunidades de aprendizaje es algo que se observa en los educadores efectivos, quienes además satisfacen las necesidades básicas de los niños.

Al planear y ejecutar el currículo los educadores:

- Se muestran disponibles y responsivos.
- Promueven un entorno rico en oportunidades lingüísticas apropiadas.
- Apoyan la resolución de problemas en el juego libre y en general promueven el juego como estrategia educativa.

- Planean, pero son flexibles a las necesidades de los niños.
- Nutren y promueven, de forma integrada, todas las áreas del desarrollo humano: físico, emocional, social, lingüístico, estético y cognitivo.
- Ofrecen oportunidades de aprendizaje socialmente relevantes, que retan el intelecto y que son pertinentes y significativas para los niños.
- Diseñan actividades a partir de los conocimientos previos de los niños y las actividades que pueden realizar, reforzando conocimientos y estimulando la curiosidad.
- Proveen oportunidades para apoyar la cultura y el lenguaje materno de los niños, además de promover el desarrollo de sus habilidades para participar en la cultura del programa y la comunidad a la cual pertenecen.
- Integran la tecnología al currículo, cuando sea posible, con conocimiento y entendimiento, con un sentido crítico y en forma adecuada al nivel de desarrollo de los niños.
- Hacen partícipe a la familia en la planeación del currículo, además de integrar a otros agentes educativos, como los administradores del programa y agencias que proporcionan fondos, además de seguir los estándares estatales o nacionales.
- Planean teniendo en cuenta la investigación en torno al desarrollo intelectual, emocional y socioemocional de los niños en las diferentes etapas de la infancia.

La Asociación Nacional para la Educación de los Niños Pequeños (NAEYC, por sus siglas en inglés) ha identificado áreas esenciales del currículo que son importantes para el aprendizaje y el bienestar de los niños. Si bien estos estándares son propios de la NAEYC, se encuentran similitudes en los estándares en cada país. Estas áreas son:

- Desarrollo socio emocional
- Desarrollo de lenguaje
- Desarrollo de la alfabetización
- Matemáticas
- Tecnología, para la investigación científica y el conocimiento
- Entendimiento de nosotros mismos y nuestras comunidades
- Expresión creativa y apreciación de las artes
- Desarrollo y habilidades físicas

Un buen currículum incluye todo lo que sucede en un programa, mantiene los resultados esperados presentes, y proporciona a los maestros y cuidadores un marco para guiar las interacciones con los niños, incorpora el lenguaje en dichas interacciones y promueve la resolución de problemas. Considera la importancia del entorno físico para promover el desarrollo y apoyar experiencias de aprendizaje. La efectividad de un currículum apropiado al desarrollo depende también del énfasis en las relaciones y la responsabilidad hacia la individualidad de los niños. Las necesidades e intereses del niño son de alta prioridad. El tamaño del grupo y la proporción entre niños y adultos juega un papel importante.

Es importante que el educador, o los administradores de un programa si son éstos quienes determinan el currículum, tengan en cuenta que un currículum integrado, conectado, es más efectivo que una serie de actividades independientes, sin relación. Los niños pequeños aprenden mejor cuando los nuevos conceptos, vocabulario y habilidades se pueden apoyar en algo que saben y que les interesa. Las rutinas diarias deben considerar estas conexiones también.

Al planear el currículum es importante considerar los tiempos de los niños y no los tiempos de los adultos. Dar por terminada una actividad en la que los niños no muestran interés es aceptable, lo mismo que permitir más tiempo en una determinada actividad en la que los niños tienen invertida toda su atención.

Evaluar el desarrollo y el aprendizaje de los niños y niñas.

La evaluación comprensiva proveerá a los educadores de medios para observar y documentar, de forma auténtica, las acciones y expresiones de la niñez en un ambiente basado en las prácticas apropiadas. La evaluación comprensiva del desarrollo individual y del aprendizaje de cada niño, es esencial para la planificación de un currículum apropiado. Ambos aspectos se integran en los programas apropiados para el desarrollo, considerando las observaciones y evaluaciones continuas que hace el maestro con el propósito de fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje y trabajar en favor de los resultados esperados (NAEYC, 1997).

Se llama evaluación al proceso complejo y multifacético de observar, recopilar, registrar, documentar, interpretar y valorar, de forma sistemática, las expresiones, manifestaciones y trabajos de la niñez como base para la toma de decisiones educativas que influye en los propios educandos. (Worthman, 2005; Koralek, 2004; Mindes, 2003).

En los primeros años, la evaluación se debe basar en las expectativas de desarrollo típico en una determinada área. De acuerdo con Petersen y Wittmer, “la valoración contempla observar el desempeño de un niño comparado con ciertas habilidades que generalmente aparecen en un orden predeterminado o dentro de un determinado rango de edad” (2009,102).

Los objetivos de la evaluación en los programas apropiados para el desarrollo son:

- monitorear el desarrollo y aprendizaje de los niños
- guiar la planeación y la toma de decisiones
- identificar aquellos niños que pudieran beneficiarse de servicios o apoyos especiales
- reportar y comunicarse con otros (McAfee et al. 2004)

Dada la naturaleza cambiante en el aprendizaje y desarrollo de los niños, es importante que la evaluación sea un proceso continuo e integrado en las rutinas diarias, que incluyan no sólo la observación, sino información proporcionada por los padres u otros miembros importantes de la familia, en varios momentos y en diferentes contextos. Una evaluación apegada a las normas en los infantes y los niños pequeños sería inapropiada, lo mismo que aquella evaluación enfocada únicamente en los aspectos verbales, sobre todo para los aprendices de un segundo idioma.

Mantener registros escritos es esencial en el proceso de evaluación a fin de monitorear en dónde se encuentra el niño en cada una de las áreas de desarrollo y detallar lo que pueden hacer, esto nos ayuda a enfocarnos en lo que el niño puede hacer y no en lo que no puede.

La evaluación debe ser apropiada a la edad, lo que significa tener conocimiento de las características de los niños en un rango de edad que pudiera influenciar la validez de nuestros métodos de evaluación. Debe ser apropiada al individuo, lo que implica elegir y adaptar fragmentos de evaluación a un niño en particular. Y culturalmente apropiada, esto es considerar la relevancia de los instrumentos dados los antecedentes lingüísticos y culturales de un niño, así como sus comportamientos en función de dichos antecedentes.

Algunas consideraciones para la evaluación son:

- Planear de manera diaria, semanal y a largo plazo para responder a las necesidades del niño.
- Considerar toda la información producto de la evaluación al momento de planear.
- Utilizar la información de la evaluación para individualizar nuestras prácticas
- Buscar apoyo de los colegas y organizaciones profesionales para guiar la evaluación y la planeación del currículo.
- Considerar modificaciones en las rutinas o al entorno de aprendizaje en función de los resultados de la evaluación.
- Establecer planes de seguimiento a nivel grupal e individual.

Referencias

- Ayers, W. (1995). To become a teacher: Making a difference in children's lives. NY: Teachers College Press.
- Beaty, J. (2006). Observing development of the young child (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Bowman, B.T.; Donovan, M.S. & Burns, M.S. (eds.). (2000). Eager to learn: Educating our preschoolers. Washington D.C.: National Academy Press. (Disponible en línea, en <http://www.nap.edu>).
- Bredekamp, S. & Copple, C. (eds.). (1997). Developmentally appropriate practice in early childhood programs. Washington D.C.: NAEYC.
- Bromfield, R. 2000. Handle with care. Understanding children and teachers. New York: Teachers College Press.
- Copple, C. & Bredekamp, S. (2006). Basics of developmentally appropriate practice. Washington, D.C.: NAEYC.
- Devine, T. (2001). Cultivating heart and character. North Carolina: Character Development Publishing. Eliason, C. & Jenkins, L. (1994). A practical guide to early childhood curriculum. NY: Merrill Mc Millan Publishing Company.
- Feeney, S. & Freeman, N. (1999). Ethics and the early childhood educator. Washington, D.C.: NAEYC. Feeney, S., Freeman, N. & Moravick, E. (2000). Teaching the NAEYC code of ethical conduct. Washington DC: NAEYC.
- Gardner, H. (1993). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. NY: Basic Books.
- Gestwicki, C. (1999). Developmentally appropriate practice, curriculum and development in early education. Clifton Park, NY: Thomson Delmar Learning.
- Gestwicki, C. (1997). The Essentials of Early Education. Albany, NY: Thompson Delmar Learning.
- Gordon, A. & Williams Browne, K. (2000). Beginnings and Beyond (5th. ed.). NY: Thomson Delmar Learning.
- Hendricks, J. (1998). Total learning developmental curriculum for the young child (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Jalongo, M. & Isenberg, J. (2000). Exploring your role. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Klass, C. (1999). The child care provider. Baltimore, MD.: Paul Brooks Publishing.
- Kostelnik, M. J., Soderman, A. K. & Whiren, A. P. (2004). Developmentally appropriate curriculum: Best practices in early childhood Education. Columbus, Ohio: Merrill / Prentice Hall.
- Nachmanovitch, S. (2006). Characteristics of effective teachers. Exchange Every Day. Recuperado el 13 de octubre de 2006, de Child Care Exchange.com.
- Mistral, G. (2004). Selected prose and prose poems. Texas: University of Texas Press.

- Morrison, G. (2005). Educación preescolar (9na. ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- NAEYC. (2005). Early childhood program standards and accreditation criteria: The mark of quality in early childhood education. Washington, DC.: NAEYC.
- Philips, N. (2002). Child development theories. Minnesota: Learning Zone. Rice, P. (1998). Desarrollo humano. New York: Pierson.
- Wortham, S. (2002). Early childhood curriculum (3ra. ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Recursos

- Allen, K. & Marotz, L. (2000). Perfiles del desarrollo: Desde antes del nacimiento hasta los ocho años (3ra. ed.). Albany, NY: Thomson Delmar Learning.
- Bredekamp, S. & Coople, C. (eds.). (1997). Developmentally appropriate practice in early childhood programs. Washington, D.C.: NAEYC.
- Booth, C. (2002). Brain based activities for young learners. New York: Scholastic Professional Books.
- Coople, C. & Bredekamp, S. (2006). Basics of developmentally appropriate practice. Washington, D.C.: NAEYC.
- Feeney, S., Freeman, N. & Moravick, E. (2000). Teaching the NAEYC Code of Ethical Conduct. Washington, D.C.: NAEYC.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1999). La educación de los niños pequeños en Acción: manual para los profesionales de la educación infantil. México: Editorial Trillas.
- Jalongo, M. & Isenberg, J. (2000). Exploring your role. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Kostelnik, M., Soderman, A. & Whiren, A. (2004). Developmentally appropriate curriculum: Best practices in early childhood education. Columbus, O.H.: Merrill / Prentice Hall.
- Maldonado, J., Montes, P., Castillo A. & Vázquez, C. (2000). Fundamentos de la educación temprana: prácticas apropiadas para el desarrollo de las diferencias individuales. San Juan, P.R.: Publicaciones Puertorriqueñas.
- NAEYC. (2005). Early childhood program standards and accreditation criteria: The mark of quality in early childhood education. Washington, D.C.: NAEYC.
- NAEYC. (2005). NAEYC Code of Ethical Conduct. Washington, D.C.: NAEYC.
- Schiller, P. (1999). Start smart. Beltsville, M.D.: Gryphon House.
- Miller, D. (2002). Preschool multiple intelligences. Grand Rapids, Michigan: Fearon McGraw Hill.