# Modelo de Atención Educativa a la Primera Infancia







CapitalSocial Por Ti

Secretaría de Educación de la Ciudad de México

Febrero 2017



Este programa es de carácter público, no es patrocinado ni promovido por partido político alguno y sus recursos provienen de los impuestos que pagan todos los contribuyentes. Está prohibido el uso de este programa con fines políticos, electorales, de lucro y otros distintos a los establecidos. Quien haga uso indebido de los recursos de este programa en la Ciudad de México, será sancionado de acuerdo con la ley aplicable y ante la autoridad competente.

#### **Directorio**

#### Gobierno de la Ciudad de México

Miguel Ángel Mancera Espinosa

Jefe de Gobierno de la Ciudad de México

Mauricio Rodríguez Alonso

Secretario de Educación de la Ciudad de México

#### Instituciones y organizaciones participantes

Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes Secretaría de Gobernación

Comisión de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia LXIII Legislatura del Senado de la República

Comisión de Derechos de la Niñez LXIII Legislatura de la Cámara de Diputados

Comisión de Atención al Desarrollo de la Niñez VII Legislatura de la Asamblea Legislativa del Distrito Federal

Comisión de Educación VII Legislatura de la Asamblea Legislativa del Distrito Federal Programa Infancia
Universidad Autónoma Metropolitana
Unidad Xochimilco

Mexicanos Primero, AC

Fundación Criantia. AC

#### Académicos e investigadores

María Guadalupe Gómez Malagón Universidad Pedagógica Nacional

Claudia E. Terluk

Dr. Fernando Salinas Quiroz Universidad Pedagógica Nacional

Eliseo Guajardo Ramos Instituto Estatal de Educación para Adultos de Morelos

Cecilia Patricia Mendiola Gómez Escuela Nacional de Maestros

#### Modelo de Atención Educativa a la Primera Infancia

El Modelo de Atención Educativa a la Primera Infancia desarrollado por la Secretaría de Educación de la Ciudad de México representa un esfuerzo conjunto del Gobierno de la Ciudad con organizaciones de la sociedad civil y expertos en materia de educación. Su objetivo es generar una nueva forma de entender la educación de las niñas y los niños entre los 0 y 3 años. En el modelo se plasma tanto el diagnóstico de la realidad educativa de los Centros de Desarrollo Infantil en nuestra ciudad como los supuestos teóricos de una mejora en la atención de nuestra niñez y los pasos necesarios para alcanzar dicha mejora.

El periodo de la primera infancia es crucial para el posterior desarrollo de las niñas y los niños. Es en este periodo cuando las capacidades de aprendizaje y socialización se conforman de manera compartida en la familia, la sociedad y las instituciones de cuidado y enseñanza. Dado su carácter de cimiento en la formación de la persona, el Gobierno de la Ciudad de México considera prioritaria la atención al período prenatal y a la primera infancia, pues mientras más temprana sea la atención, mayor es la flexibilidad de las niñas y los niños frente al cambio, ya que los primeros años de vida constituyen un período crítico en su desarrollo y evolución.

Si logramos consolidar los alcances de la educación inicial, podremos sin duda disminuir problemas de gran impacto en el futuro educativo de la población infantil, tales como los que hoy aquejan a nuestras niñas, niños y jóvenes. Entre otros, los altos índices de reprobación, la falta de compromiso que se traduce en bajo aprovechamiento escolar, deserción, adicciones, delincuencia, falta de valía personal, incrementos en la violencia, problemas alimenticios y corrupción.

De ahí nuestra preocupación por reencauzar los esfuerzos de las autoridades educativas en construir un modelo educativo que considere no sólo el aspecto de cuidado de los infantes, como tradicionalmente se había entendido, sino que también trate de ir más allá de la idea del servicio al considerar los aspectos afectivos y sociales del proceso de aprendizaje de la primera infancia. Es por ello que este modelo recurre tanto a la teoría del apego como a la de educación por competencias con el fin de proponer la reconfiguración de la práctica educativa en diversos entornos.

De acuerdo con este planteamiento, los Centros de Educación Inicial de la Ciudad de México fincarán sus actividades en cuatro principios rectores:

- Que durante la primera infancia se establecen los cimientos del desarrollo futuro de las personas. Esta importante etapa se inicia desde la gestación y continúa en los primeros años de vida hasta los seis, consolidando durante ese período las capacidades y herramientas apropiadas para lograr personas responsables, independientes y con altos niveles de tolerancia.
- 2. Se asume al niño en la plenitud de sus derechos, tal como lo establece la Convención sobre los Derechos del Niño, sin distinción de etnia, raza, color, clase y género hasta cumplir los 18 años. Todas las niñas y los niños tienen iguales derechos y por lo tanto tendrán iguales oportunidades para alcanzar un desarrollo óptimo y pleno.
- 3. Debe asegurarse el acceso universal a servicios de calidad que permitan su adaptación de manera flexible, conforme a sus necesidades e involucrando a la familia y a la comunidad.

4. Es importante promover el acceso y disponibilidad de servicios diversos y ambientes de interacción inclusiva, propiciando la libertad responsable así como la cohesión con la familia, la comunidad y el entorno local, favoreciendo la salud física y mental de las niñas y los niños en cada etapa de su desarrollo.

El modelo que presentamos es un proyecto que abarca desde la conceptualización de los retos que enfrenta la educación inicial, pasando por la creación de un enfoque que conjuga varias teorías pedagógicas, hasta el establecimiento de una propuesta curricular y de actividades a desarrollar con los niños. Esperamos que esta contribución a la práctica educativa en la Ciudad de México, en uno de los momentos vitales para el desarrollo de nuestros futuros ciudadanos, fructifique en una mejora de la condiciones sociales de nuestra Ciudad.

Mauricio Rodríguez Alonso Secretario de Educación de la Ciudad de México

### **Contenido**

I. Presentación	13
II. Diagnóstico y alineación normativa	17
III. Fundamento teórico metodológico	31
Antecedentes	32
Un recuento	35
La educación inicial	37
Relevancia de la atención a la primera infancia	41
Neurodesarrollo y aprendizaje	
Construcción de hábitos	
Seguridad y confianza	50
Teoría del apego	51
La importancia del vínculo seguro	52
Atención responsable	
Enfoque de derechos	60
Aprendizaje temprano	62
IV. Ejes de desarrollo curricular	67
Las orientaciones del currículum	68
1. De la relación consigo mismo y los demás	72
2. Comunicación, arte y razonamiento matemático	76
3. Relación del niño con el medio natural y social	80
Alineación de ejes y ámbitos, con experiencias de aprendiza	je
y sugerencias para el trabajo educativo	84
Descripción de la estructura curricular	84
Estructura curricular del modelo educativo	86
V. Perfil de egreso de Educación Inicial	99

VI. Perfil de los Agentes Educativos	111
Agente Educativo de Educación Inicial	112
El perfil profesional educativo	115
El agente educativo y la educación emocional	118
Pautas que favorecen el desarrollo emocional de las niñas	
y los niños	120
Competencias del agente educativo	124
Competencias interpersonales: ser y convivir	126
VII. Programa Educativo de 0 a 3 años	129
1. Competencias a lograr	130
Competencias a desarrollar de los 0 a los 3 años, por ra	ngo
de edad	130
2. Materiales didácticos	169
Material didáctico	169
Criterios para la selección de los materiales didácticos	
Propuesta de material educativo	177
Materiales para los cuidados infantiles	178
Generalidades del material	
3. Propuestas de estrategias para la articulación e impleme	ntación
del modelo	198
VII. Fichas	
1. Desarrollo evolutivo del niño de 0 a 3 años	
1.1 El estudio de la educación emocional	
Concepto de emoción	
La competencia emocional	
Conciencia emocional	
Regulación emocional	
Autonomía personal (autogestión)	211
Inteligencia interpersonal	212
Habilidades de vida y bienestar	213

1.2 Reseña histórica de la investigación del desarrollo	
infantil	214
Perspectiva 1: psicoanalítica	216
Perspectiva 2: Teoría del apego y el vínculo seguro	220
Perspectiva 3: Aprendizaje	
Perspectiva 4: etapas cognitivas de Jean Piaget	222
Perspectiva 5: contextual	225
Perspectiva 6: evolutiva/sociobiológica	229
1.3 El juego como herramienta de exploración y de	
expresión	236
El espacio	242
El tiempo	243
Los materiales	244
Forma de agrupamiento	244
El clima de juego	244
2. Bases teóricas del diseño curricular	250
Características que debe cumplir el currículum	253
3. Fundamentos para la transversalidad del desarrollo	
emocional de las y los niños de 3 a 6 años	254
Bibliografía	258



# I. Presentación

### I. Presentación

La educación inicial constituye la primera etapa en el desarrollo de las niñas y los niños, desde el nacimiento hasta los 3 años. Es la primera experiencia educativa en donde se sientan las bases de su vida futura. En su planeación y organización deben considerarse diversos aspectos formales, personales y profesionales, orientados a una adecuada intervención que permita a esa población infantil destinataria del servicio, alcanzar su máximo desarrollo físico, mental y social para una adecuada incorporación a los siguientes niveles educativos. Esta intervención será debidamente estructurada, de tal modo que se atiendan las capacidades y dificultades que enfrentan los menores en los distintos ámbitos de desarrollo, procesos evolutivos y posibilidades, de manera global y desde cada disciplina.

Para lograrlo, es necesario identificar y valorar las diversas problemáticas y situaciones que se presentan en esta etapa, mediante la operación de programas que tomen en cuenta la realidad imperante en los centros que brindan educación inicial, enfocándose en la sensibilización, prevención y detección de situaciones que permitan orientar a los agentes educativos y a las familias, para que de manera paulatina y acompañada los padres, madres y tutores adquieran hábitos y habilidades que los faculten a trabajar de manera colaborativa en el desarrollo pleno de las niñas y los niños de la Ciudad de México.

En este sentido, es importante reconocer que los ambientes de aprendizaje están determinados por la

calidad de las relaciones que se establecen entre sus integrantes. El trabajo en equipo y el sentido de pertenencia, entre otros factores, son elementos que orientan la gestión de los centros hacia la consolidación de grupos de trabajo debidamente organizados, que respalden la participación de sus integrantes, dando lugar a la expresión y actuación responsable de los agentes educativos por medio de acciones y proyectos diseñados para el mejoramiento escolar.

Por otra parte, este quehacer colectivo fortalece el desarrollo personal y social de toda la comunidad educativa, haciendo de su operación un mecanismo de comunicación viable y exitoso entre autoridades, directivos, agentes educativos y padres de familia.

Es preciso reconocer que los retos y desafíos de la vida moderna requieren de personas con mayores fortalezas y habilidades para enfrentarlos, con suficientes herramientas que permitan lograr el bienestar individual y colectivo.

Esta realidad obliga a mejorar el servicio educativo hacia las nuevas generaciones, especialmente en la atención del desarrollo integral y el fortalecimiento de las capacidades de las niñas y los niños durante la primera infancia, etapa que constituye el ámbito de trabajo de la educación inicial.

El presente documento pretende dar orientaciones generales para la atención educativa de niñas y niños de la Ciudad de México (CDMX) dentro de los Centros que ofrecen Educación Inicial (EI) en sus diferentes modalidades, velando por el cumplimiento de sus derechos, propiciando y fortaleciendo su desarrollo integral y tomando en cuenta la importancia de la participación responsable de los padres y la familia, la comunidad y los agentes educativos (AE), cuya principal tarea es impulsar el aprendizaje en un clima de profundo calor humano y fuertes vínculos de afecto y respeto.



# II. Diagnóstico y alineación normativa

## II. Diagnóstico y alieación normativa

#### Diagnóstico

#### Información estadística

Con relación a la población infantil que se ubica en la primera infancia en la Ciudad de México, aproximadamente el 10 % tiene entre 0 y 6 años. La proporción se mantiene en casi todas las delegaciones, aunque en algunas se aleja de la media como Benito Juárez, donde representa el 7 %, mientras que en Milpa Alta, Tláhuac y Xochimilco alcanza 13, 12 y 11 %, respectivamente.

En delegaciones como Iztapalapa, Gustavo A. Madero y Álvaro Obregón existe mayor población en

primera infancia, sin embargo no son éstas las demarcaciones que tienen una mayor población infantil. La tendencia no parece ser que a mayor densidad poblacional, mayor porcentaje de niños en primera infancia. Más bien es en las áreas rurales y con mayor número de mujeres con baja escolaridad, es donde existe mayor concentración.

#### Cuidado de los menores

El cuidado de los niños menores de 6 años sigue recayendo mayoritariamente en sus madres. Ellas cuidan a los pequeños y dejan de trabajar o acuden a su actividad con los hijos cuando se les permite; por ejemplo en negocios propios, cuando trabajan

por su cuenta, o al ser parte del comercio informal. De las niñas y los niños que son cuidados por terceros, 41 % recibe atención sin mediación de pago, pues los encargan a un familiar o amigo. Una cuarta parte de esta población son cuidados por la abuela y solo 12 % ingresa a guarderías. Otro segmento, 22 %, son cuidados por espacio de 6 a 8 horas por personas con pago, pero no en guarderías.

#### Entorno socioeconómico de la primera infancia

Diversos estudios señalan que las madres que trabajan y tienen mayor escolaridad, ofrecen a sus hijos mejores alternativas de desarrollo. Las posibilidades de que ellas trabajen se incrementan si existen subsidios para centros de atención y cuidados que atiendan a los menores mientras laboran. Esto repercute en una mejora del entorno familiar, y por lo tanto en un desarrollo más armónico de niñas y niños.

Un mayor nivel educativo de las madres influye en un mejor desempeño escolar de los hijos. Ambos aspectos, tanto el laboral como el educativo, se desarrollan de mejor manera si existen facilidades de acceso a centros de atención infantil. Esa mejora del entorno familiar, a través del desarrollo personal de las madres, aumenta las posibilidades de los hijos de tener un mayor desarrollo intelectual. Los que tienen mejores oportunidades de atención educativa se convierten en adultos con mayor capacidad y de este modo amplían sus posibilidades de

movilidad social. Por estos motivos, es importante conocer el perfil de las madres.

Los espacios que brindan servicios de atención de educación inicial en la Ciudad de México, se clasifican en:

- Centros de Desarrollo Infantil (CENDI). Se encuentran en las 16 delegaciones y organismos del gobierno local (GCMX), quienes los financian. En su mayoría comenzaron a funcionar en espacios adaptados al interior de los mercados públicos o de las propias dependencias, con personal pagado por cada entidad.
- Centro Comunitario de Atención a la Infancia (CCAI). Son proyectos de autogestión y organización social, donde los miembros de comunidades marginadas toman en sus manos la tarea de resolver las necesidades de atención a la primera infancia.
- Centros de Educación Inicial (CEI). Son centros escolares en una modalidad mixta, auto-organizativa y con apoyos de la SEP para la atención de esta población. Durante la última década del siglo XX las autoridades educativas federales promovieron su creación.
- Centros mixtos. Establecidos, operados y supervisados en forma conjunta por dependencias o instituciones, y la sociedad civil organizada.

En este modelo de atención, la información diagnóstica constituye un valioso sustento que justifica la construcción e instrumentación de políticas públicas integrales, dirigidas a la población de entre 0 y 3 años de la Ciudad de México.

Conforme a los programas actuales y las modalidades de centros en este nivel educativo que existen en nuestra ciudad, los CENDI son los que cuentan con los mejores programas, infraestructura y operación del servicio.

En ellos la propuesta de trabajo es por edades y se divide como se ilustra en la tabla siguiente:

SECCIÓN	EDADES ESPECÍFICAS
LACTANTES	de 45 días a 1 año 6 meses
1	de 45 días a 6 meses
2	de 7 meses a 11 meses
3	de 1 año a 1 año 6 meses
MATERNAL	de 1 año 7 meses a 2 años 11 meses
1	de 1 año 7 meses a 1 año 11 meses
2	de 2 años a 2 años 11 meses
PREESCOLAR	de 3 años a 5 años 11 meses
1	de 3 años a 3 años 11 meses
2	de 4 años a 4 años 11 meses
3	de 5 años a 5 años 11 meses

#### La actividad educativa

La metodología que se practica en las diversas actividades educativas en estos centros consiste en la articulación de diferentes estrategias didácticas de manera variada y creativa, valorando diversos estilos de aprendizaje con la finalidad de mejorar y enriquecer el ambiente educativo en donde interactúan las niñas y los niños.

El objetivo principal en la organización y planeación de las actividades es lograr un constante equilibrio entre las competencias específicas que figuran en los objetivos y el contenido curricular.

Los centros de atención a la primera infancia deben considerar en su funcionamiento tres acciones fundamentales:

- El juego individual y grupal, para fortalecer la relación diaria entre las niñas y los niños.
- La atención individualizada, tomando en cuenta que la población que atiende tiene una base cultural diversa en costumbres, hábitos y tradiciones.
- El lenguaje personal, estimulando la oralidad para la construcción de mensajes cada vez más complejos, combinando palabras y significados, recreando acciones e ideas de manera que se propicie y aliente la adquisición de habilidades y conductas específicas.



Los centros de atención a la primera infancia tienen como propósito fundamental el desarrollo integral del infante favoreciendo su potencial creativo. Las jornadas de trabajo serán flexibles y podrán adecuarse en la medida de las características y necesidades de cada grupo, su perfil y dinámica.

#### Alineación normativa

La normativa respecto a los servicios y programas de desarrollo infantil para la primera infancia, tiene en su ámbito jurídico, por lo menos, cinco niveles que deben ser considerados en su diseño e implementación: 1) los acuerdos internacionales suscritos por México; 2) los artículos de la Constitución de la República; 3) las leyes generales; 4) las Normas Oficiales Mexicanas (NOM) y las Reglas de Operación; 5) las leyes locales.

#### <u>Instrumentos internacionales</u>

Conforme a lo establecido en el artículo 133 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los acuerdos internacionales ratificados por México alcanzan una jerarquía jurídica superior a la legislación secundaria, sin importar si esta es de orden federal o estatal. Con la modificación al artículo 1º de la Constitución (junio 2011), se reconoce que "todas las personas gozarán de los Derechos Humanos contenidos en la Carta Fundamental y en los Tratados Internacionales de los que México es parte". Por lo que se establece en materia de Derechos Humanos, este ordenamiento resulta el más relevante en lo que respecta al Modelo de Atención Educativa para la Primera Infancia.

#### Convención sobre los Derechos del Niño

La Convención sobre los Derechos del Niño es clave, porque se trata del único instrumento internacional que incluye toda la gama de derechos humanos: civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, ahora aplicados a la infancia y adolescencia. Además, se basa en una concepción novedosa de los derechos de las niñas y los niños, que afirma su estatus de sujetos de derechos, es decir, titulares de los derechos y no objetos de concesiones.

La Convención considera que no solo los Estados deben comprometerse a asegurar al niño la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar, sino que deben tener en cuenta *los de-*

rechos y deberes de sus padres, tutores u otras personas responsables de él ante la ley y, con ese fin, tomar todas las medidas legislativas y administrativas adecuadas.

En estos términos, la importancia del entorno es fundamental en el desarrollo del niño, especialmente en la primera infancia.

Mediante esta observación general, el Comité de las Naciones Unidas de los Derechos del Niño, impulsa el reconocimiento de que los niños pequeños son portadores de todos los derechos consagrados en la Convención y que la primera infancia es un período esencial para la realización de estos derechos.

La definición de "primera infancia", elaborada por el Comité, abarca a todos los infantes desde el nacimiento y primer año de vida, pasando por el período preescolar y hasta la transición al período escolar. Diferentes investigaciones han encontrado que el desarrollo de esta etapa es fundamental en la formación de adultos socialmente positivos y constructivos.

La Observación General número 7<sup>1</sup> del documento en cuestión, señala como definición de la primera infancia: "Todos los niños pequeños: desde el nacimiento y

primer año de vida, pasando por el período preescolar hasta la transición al período escolar. Los niños pequeños deben considerarse miembros activos de las familias, comunidades y sociedades, con sus propias inquietudes, intereses y puntos de vista".

Entre sus objetivos, destaca en su inciso c: "Alentar el reconocimiento de los niños pequeños como agentes sociales desde el inicio de su existencia, dotados de intereses, capacidades y vulnerabilidades particulares, así como de sus necesidades de protección, orientación y apoyo en el ejercicio de sus derechos".

Si bien la Observación reconoce que en la primera infancia existe plenitud en los derechos, también señala que los niños pequeños "deben considerarse idóneamente como agentes sociales cuya supervivencia, bienestar y desarrollo dependen de relaciones estrechas y se construyen sobre esa base. Son relaciones mantenidas normalmente con un pequeño número de personas clave, muy a menudo los padres, miembros de la familia ampliada y compañeros, así como con cuidadores y otros profesionales que se ocupan de la primera infancia".

La Observación además, menciona que "deben fomentarse los programas de base comunitaria. El Comité recomienda que los Estados Partes apoyen los programas de desarrollo en la primera infancia, en particular los programas preescolares basados en el hogar y la comunidad, en los que la habilitación y educación de los padres (y otros cuidadores) sean características sobresalientes".

<sup>1</sup> Organización de las Naciones Unidas. Convención sobre los Derechos del Niño (2015). Comité de los Derechos del Niño. México. SRE-SEGOB-CONAGO. https://www.unicef.org/mexico/spanish/CRC\_C\_MEX\_CO\_4-5.pdf

Es por ello que en estricto sentido, el reconocimiento, atención, respeto y práctica de los derechos de las niñas y los niños es norma fundamental para el desarrollo de la acción educativa en los centros educativos de ese nivel y principio toral en el programa educativo de atención a la primera infancia del Gobierno de la Ciudad de México.

#### Normatividad nacional

Recordemos que la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece los principios fundamentales para la organización política y jurídica nacional, por consiguiente, toda legislación secundaria, sea de orden federal o estatal, deberá subordinarse a lo dispuesto por la misma. En lo relacionado con el desarrollo de la primera infancia, hay artículos constitucionales que reconocen algunos derechos y establecen medidas a fin de promover su protección y desarrollo, mientras que otros se refieren de modo general a los Derechos Humanos que pueden aplicarse a esta etapa.

Los artículos pertinentes al tema son:

- Artículo 1: Reconoce los Derechos Humanos en pro de la persona.
- Artículo 2: Reconoce la diversidad cultural y especifica condiciones mínimas en los pueblos indígenas para promover su supervivencia: salud, educación y nutrición. Hace referencia también a la participación de la mujer en el desarrollo.

- Artículo 3: Fue modificado a fin de incluir como obligatoria la educación preescolar.
- Artículo 4: Reconoce el interés superior de las niñas y los niños en la formulación de políticas públicas. También, establece el derecho a la salud, que originalmente era considerado como un derecho laboral y ahora lo es como un derecho humano.
- Artículo 31: Los padres están obligados a asegurar la asistencia de sus hijos a los establecimientos educativos.
- Artículo 73: Reconoce el principio del "interés superior" de niñas, niños y adolescentes.
- Artículo 123: Establece el derecho laboral a prestaciones sociales, tiempo de maternidad y servicios de cuidado para las niñas y los niños.

Si bien la Constitución no menciona directamente a niñas y niños en primera infancia como sujetos de derechos, podríamos afirmar que de forma tangencial los protege desde la concepción, al otorgar derechos a las madres durante y después del parto. De ese modo se garantiza el derecho a la vida y a la salud.

#### Leyes generales

En el orden jurídico nacional, las leyes generales determinan las reglas que son aplicables a la totalidad de sujetos y situaciones en todo el territorio nacional. Su objetivo es regir aspectos de carácter nacional como la salud, la educación y el trabajo, entre otros, en los que convergen tanto autoridades locales como federales, por lo que ambas están sujetas a dicha reglamentación. Las leyes federales por su parte, marcan las disposiciones para regular las atribuciones de las instituciones del ámbito federal, por lo que su aplicación no alcanza un carácter nacional.

Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil

La Ley señala que se asigna la rectoría al Estado para la atención de la primera infancia.

Esto quiere decir que las reglas del cuidado y las líneas bajo las que se generan los programas de atención a esta etapa, quedan bajo el derecho de veto de los órganos de gobierno central, en vez de generar mecanismos de participación ciudadana y sobre todo de vigilancia.

Esta Ley responde a algunos derechos, al señalar que la política nacional de atención a la primera infancia deberá orientarse a la calidad y protección en los servicios educativos, que atenderán la inclusión de personas con discapacidad así como la equidad de género.

La LGPSACDII<sup>2</sup> establece que son atribuciones del titular del poder Ejecutivo del Distrito Federal: "...formular, conducir y evaluar la política de la entidad en materia de prestación de servicios para la atención, cuidado y desarrollo integral infantil; supervisar el buen funcionamiento del sistema de atención al desarrollo infantil, la vigilancia de que tanto actores públicos y privados que participen de la formación de la primera infancia cumplan con esta ley y las demás que emanen del ordenamiento local"

Respecto a las delegaciones políticas, se les atribuye la vigilancia de que tanto los actores públicos y privados como los ordenamientos jurídicos delegacionales que participan en la formación de la primera infancia, observen el debido cumplimiento de la Ley.

En ella también se establece la creación de un Consejo Nacional para la regulación y aplicación del ordenamiento. Como primera obligación del Consejo está la creación de un registro nacional, estatal y local de prestadores de servicios de atención a la primera infancia.

<sup>2</sup> Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil. Esta ley regula a todos los prestadores de servicio, en cualquiera de sus modalidades, que tengan por objeto la atención, cuidado y desarrollo integral infantil a fin de asegurar las condiciones de calidad, calidez, seguridad, protección y respeto a sus derechos. Autor: Sistema Nacional DIF. Fecha de publicación: 22 de octubre de 2015. Nueva Ley DOF 24-10-2011.

http://www.gob.mx/difnacional/documentos/ley-general-de-prestacion-de-servicios-para-la-atencion-cuidado-y-desarrollo-integral-infantil

Reglamento de Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil

En su artículo 24, el Reglamento establece que la Secretaría Técnica del Consejo queda a cargo del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF); en particular, de un funcionario que designe el titular de esta dependencia.

Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes

Este ordenamiento establece la protección contra abusos, maltrato, trabajo, explotación y prostitución. Asimismo, garantiza el derecho al nombre, a la protección, la salud, la educación y el juego.

En la legislación, la primera infancia no tiene una mención específica, pues se considera "niños" a todos aquellos entre los 0 y los 12 años de edad. No obstante, esta Ley es más precisa en los mecanismos con que contarán las niñas y los niños para la protección de sus derechos, aunque no menciona a los que se encuentran en primera infancia como sujetos con necesidades particulares. Si bien es más congruente con la Convención de los Derechos del Niño, debe agregar elementos más específicos que la actualicen con respecto a la Observación número 7³.

Ley General de Salud

Establece que dicha atención debe darse durante el embarazo, el parto y el puerperio, así como al recién nacido. A este último, la atención debe incluir la vigilancia de su crecimiento y desarrollo, su inmunización, la detección temprana de problemas auditivos o visuales y su tratamiento, así como acciones para diagnosticar estos mismos problemas en las escuelas, tanto públicas como privadas (artículo 61).

#### Ley Federal del Trabajo

Enuncia los derechos laborales de la mujer con relación a la protección de la maternidad y establece que el IMSS presta los servicios de guardería. En ese sentido, esta Ley sigue considerando las estancias infantiles como una prestación laboral y no como un derecho de las niñas y los niños. Asimismo, no señala especificaciones sobre el derecho de la primera infancia a no ser explotada con fines laborales.

Ley Federal para los Trabajadores al Servicio del Estado

Establece que los trabajadores al servicio del Estado tienen derecho a la seguridad y los servicios sociales, incluyendo atención médica por maternidad. En ella se reconoce como prestación los servicios de cuidado y desarrollo infantil por medio de las Estancias para el Bienestar y Desarrollo Infantil (EBDI). Al igual que la LFT, continúa considerando las estancias infantiles

como una prestación laboral y no como un derecho de la primera infancia.

#### Ley del Seguro Social

En materia de seguridad social, este ordenamiento es de gran trascendencia por los derechos que tutela y que involucran particularmente al trabajador y sus hijos.

De acuerdo con su artículo 11, las personas derechohabientes del régimen obligatorio tienen derecho al seguro de maternidad, el cual comprende atención médica, quirúrgica, farmacéutica y hospitalaria, por maternidad, así como acceso a servicios de guardería y prestaciones sociales.

Estas últimas pueden ser en dinero o en especie, como subsidios por incapacidad temporal (periodo pre y posnatal), o la dotación de suplementos durante el período de lactancia. En los artículos del 201 al 207 de la Ley en cuestión, se reglamentan los servicios de guardería, los cuales se otorgan a la madre o al responsable del niño mientras sean derechohabientes del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) y no estén en capacidad de proporcionarle atención y cuidado.

Los servicios de guardería pueden ofrecerse en un horario matutino o vespertino e incluyen aseo, alimentación, cuidado de la salud, educación y recreación, desde la edad de 43 días hasta cumplir los 4 años (DOF. 2011).

#### Normas oficiales

Las normas oficiales tienen la función de generar estándares de los que emana la aplicación real de algunos ordenamientos. Muchas de estas NOM (Norma Oficial Mexicana) no consideran ni hacen referencia a la primera infancia, pero es aquí donde encontramos una división más exacta, por edades, de los protocolos a seguir en caso de siniestros o epidemias. Las NOM incluyen el derecho a la salud y a la vida, destacándose para el tema las siguientes:

#### NOM-008-SSA2-1993

Para el Control de la Nutrición, Crecimiento y Desarrollo del Niño y del Adolescente. Esta norma establece estándares de talla y peso adecuados en niñas y niños, así como la vigilancia de su desarrollo y nutrición. A partir de esos referentes y calculando una desviación estándar, se establecen parámetros que alertan sobre un crecimiento irregular, sobrepeso o desnutrición.

También establece estándares de vigilancia del desarrollo neuronal y de crecimiento craneal, desarrollo psicomotriz y del lenguaje en la primera infancia, así como del correcto desarrollo de las habilidades sociales.



#### NOM-167-SSA1-1997

Para la Prestación de Servicios de Asistencia Social para Menores y Adultos Mayores. En el punto 7.9 establece la clasificación de los menores por edad en las estancias infantiles, mientras que en el punto 5.3.3.2 señala que en las estancias infantiles estará orientado a: "elevar los niveles de salud y educación; ofrecer protección y favorecer el desarrollo del niño y la madre, e incorporar menores con discapacidad no dependientes".

#### NOM-032-SSA1-2010

Para la Asistencia Social. Prestación de servicios de asistencia social para niñas, niños y adolescentes en situación de riesgo y vulnerabilidad. La Norma tiene por objeto establecer las características y los requisitos mínimos que deben observarse en los establecimientos o espacios de los sectores público, social y privado, que presten servicios de asistencia social a niñas, niños y adolescentes en situación de riesgo y vulnerabilidad.

Normatividad local de la Ciudad de México

Ley de Atención Integral para el Desarrollo de las Niñas y los Niños en Primera Infancia en la Ciudad de México y su Reglamento

La Ley de Primera Infancia de la Ciudad de México tiene por principio garantizar la igualdad de oportunidades para los habitantes de la CDMX. Para lograr ese objetivo, el Gobierno de la Ciudad de México a través de las instituciones existentes, proveerá de salud, alimentación, estimulación y la protección adecuadas.

Esta Ley es congruente con los instrumentos internacionales en cuanto a enunciar los derechos de las niñas y los niños en primera infancia. Otorga todos los derechos consagrados en la CDN y consecuentemente, con la Observación número 7.

En ella se establecen los canales mediante los cuales el Ejecutivo local dará cumplimiento a la Ley y promoverá el efectivo derecho de las niñas y los niños de la entidad.

Ley que regula el Funcionamiento de los Centros de Atención y Cuidado Infantil

Esta legislación local crea un Comité de Desarrollo Interinstitucional de Atención y Cuidado de la Infancia, conformado por el Jefe de Gobierno, el director del DIF, los secretarios de Protección Civil, Salud y Educación y

un representante de la Secretaría de Desarrollo Social, con facultades para supervisar el buen funcionamiento de los Centros de Atención y Cuidado Infantil. Esta Ley establece los mecanismos de supervisión y las condiciones mediante las que, en su caso, se puede suspender la actividad de un centro de este tipo.

También señala que, para un correcto funcionamiento y la elaboración de planes y programas efectivos, se debe recopilar información que agrupe y mantenga actualizado el padrón de centros.

Es también responsabilidad del Gobierno de la Ciudad de México desarrollar y promover campañas y programas de atención a las niñas y los niños, aunque no expresa cómo deben ser. Se señala también la necesidad de contar con personal capacitado en los centros de atención, así como de todo aquél que tenga un papel formativo en la primera infancia.

Lev de Educación de la Ciudad de México

Esta Ley menciona de manera tangente a la primera infancia; por ejemplo, en el Capítulo II que habla sobre la educación inicial, el artículo 38 a la letra dice: "La educación inicial es la que se imparte al niño antes de los cuatro años de edad y busca favorecer su desarrollo físico, cognoscitivo, afectivo, lúdico, artístico y social. Incluye orientación a padres de familia o tutores para la educación de sus hijos o pupilos. El personal docente que atienda este tipo de educación deberá estar capacitado profesionalmente".

Este artículo es fundamental para orientar la política pública de primera infancia de la Ciudad de México; si bien considera al niño sujeto de plenos derechos, reconoce al mismo tiempo la necesidad de atender paralelamente su entorno, es decir, familia, encargados, tutores y entrenadores de cualquier tipo, a fin de que brinden una buena atención a las niñas y los niños dada su dependencia.

Ley de la Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México

Reconoce como parte de las atribuciones de la Comisión practicar visitas e inspecciones a los Centros de Asistencia Social (CAS) e Instituciones de Asistencia Privada (IAP) en donde se presten servicios asistenciales como son: casas hogar, casas asistenciales, instituciones y organismos que trabajen con la niñez.



# III. Fundamento teórico metodológico

## III. Fundamento teórico metodológico

#### **Antecedentes**

Las niñas y los niños son seres en plenitud de su desarrollo, su naturaleza humana le otorga un gran significado a sus emociones, sentimientos, anhelos y diversidad de intereses como sujetos integrales que se encuentran en un proceso constante de construcción. De ahí la gran responsabilidad que tienen, en su participación, los agentes educativos, los padres, la familia y la comunidad.

Los objetivos generales que persigue la educación inicial son:

 Promover y desarrollar procesos que permitan estructurar el pensamiento por medio de la imaginación creadora, las formas de expresión personal y la comunicación verbal gráfica.

- Favorecer el proceso de maduración del niño en los aspectos sensomotriz, la manifestación lúdica y estética, la iniciación deportiva y artística, el crecimiento socio afectivo y los valores éticos.
- Estimular hábitos de integración-conciencia social, de convivencia grupal, de solidaridad-cooperación y de conservación del medio ambiente.
- Fortalecer vínculos entre los Centros de Educación Inicial, los agentes educativos, la familia, la comunidad y otros niños.

Prevenir y atender las desigualdades físicas, emocionales y sociales originadas en deficiencias de orden biológico, nutricional, familiar y ambiental, mediante programas especiales y acciones articuladas con otras instituciones comunitarias.

Es muy importante tomar en cuenta que las consideraciones pedagógicas aquí expuestas, más allá de una prescripción rígida, son sugerencias que intentan provocar a los agentes que atienden los Centros de Educación Inicial a descubrir las innovaciones, avances teóricos y prácticos en esta materia, con la intención de fortalecer y organizar su práctica educativa con una visión renovada y vigente para enfrentar los retos de la vida actual, de las instituciones, de los niños y sus familias.

El Modelo de Atención Educativa a la Primera Infancia en la Ciudad de México tiene el propósito de responder a las demandas que en este aspecto tiene la sociedad capitalina, de orientar las prácticas de crianza y, como se ha expresado ya, lograr el máximo desarrollo de las niñas y los niños durante esa etapa en los ámbitos afectivo, cognoscitivo, físico, motor y social.

De acuerdo con su planteamiento, los Centros de Educación Inicial de la CDMX fincarán sus actividades en cuatro principios rectores:

 Durante la primera infancia se establecen los cimientos del desarrollo futuro de las personas. Esta importante etapa se inicia desde la gestación y continúa durante los primeros años de vida hasta los seis, consolidando en ese período las capacidades y herramientas apropiadas para lograr personas responsables, independientes y con altos niveles de tolerancia.

- 2. Se asume a la niña y al niño en la plenitud de sus derechos, tal como lo establece la Convención sobre los Derechos del Niño<sup>4</sup>, sin distinción de etnia, raza, color, clase y género hasta cumplir los 18 años. Todas las niñas y los niños tienen iguales derechos y por lo tanto deberán tener iguales oportunidades para alcanzar un desarrollo óptimo y pleno.
- Debe asegurarse el acceso universal a servicios de calidad que permitan su adaptación de manera flexible, conforme a sus necesidades e involucrando a la familia y a la comunidad.
- 4. Es importante promover el acceso y disponibilidad de servicios diversos y ambientes de interacción inclusiva, propiciando la libertad responsable así como la cohesión con la familia, la comunidad y el entorno local, favoreciendo la salud física y mental de las niñas y los niños en cada etapa de su desarrollo.

<sup>4</sup> Adoptado por la Organización de las Naciones Unidas como instrumento internacional en Nueva York el 20 de noviembre de 1989. En México fue aprobado por el Senado de la República el 19 de junio de 1990.

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/44022/Convenci\_n\_sobre\_los\_ Derechos\_del\_Ni\_o.pdf



#### Un recuento

El concepto de educación inicial es relativamente reciente. En los documentos internacionales se comienza a nombrar a partir de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, en Jomtien, en 1990<sup>5</sup>, posteriormente se reafirma en el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, en el año 2000, al cual se llevaron varios documentos preparatorios. Entre los que directamente tuvieron que ver con el tema de educación inicial encontramos "La declaración del simposio mundial de educación parvularia o inicial: Una Educación Inicial para el Siglo XXI", en ella se recogen las ideas esenciales que serán las que orienten las políticas educativas de la década para este nivel. Las principales ideas podrían resumirse de la siguiente manera:

- Todos los niños del mundo tienen derecho a educación, nutrición y salud que aseguren su supervivencia, crecimiento y pleno desarrollo de sus potencialidades.
- Los primeros años de vida, incluso el periodo prenatal, son cruciales y decisivos para el desarrollo integral de la persona.

- La educación inicial es una etapa educativa con identidad propia que hace efectivo el derecho a la educación.
- La educación, así como el cuidado de la salud y nutrición, tienen un efecto positivo en la reducción de las desigualdades socioeconómicas y de aprendizaje.

Desde la implantación del Programa Nacional de Educación 2001-2006, todos los actores han realizado esfuerzos conjuntos: Estado, sociedad civil e iniciativa privada, para lograr una educación eficiente y de alta calidad en todos los ámbitos y niveles.

En este contexto, la educación inicial se define como el proceso de enseñanza y aprendizaje cuyo objetivo es lograr el desarrollo y la transformación de las capacidades de las niñas y los niños desde el nacimiento hasta los tres años de edad. Idealmente, debería llevarse a cabo mediante una intervención planeada, sistemática y de calidad por parte de los diferentes agentes educativos, instituciones y grupos sociales (padres-madres, tutores, cuidadores) involucrados en el proceso de enseñanza.

<sup>5</sup> En 1990, los delegados de 155 países y los representantes de 150 organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, acordaron en la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos, en Jomtien, Tailandia (5-9 de marzo de 1990), hacer que la enseñanza primaria fuera accesible a todos los niños y reducir masivamente el analfabetismo antes de finales del decenio.

http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/the-efa-movement/jomtien-1990/

<sup>6</sup> Diario Oficial de la Federación. 15 enero 2003. Rel. SEP. P. 50. http://www.normateca.gob.mx/Archivos/DECRETO%20POR%20EL%20QUE%20SE%20 APRUEBA%20EL%20PROGRAMA%20NACIONAL%20DE%20EDUCACION%20 2001-2006.PDF

La educación inicial como proceso educativo, se reconoce también como un derecho de las niñas y los niños. Durante estos primeros años se sientan las bases del aprendizaje y la formación de valores, así como las actitudes que favorecen la capacidad de diálogo y tolerancia en las relaciones interpersonales. Estos primeros seis años serán parte indispensable en el desarrollo personal y emocional de cada individuo.

Todo lo que se aprenda durante esta primera etapa, repercutirá de forma directa en la capacidad para adquirir conocimientos futuros y en el mejoramiento de los aprendizajes.

Si logramos consolidar los alcances de la educación inicial, podremos, sin duda, disminuir problemas de gran impacto en el futuro educativo de la población infantil, tales como los que hoy aquejan a nuestras niñas, niños y jóvenes. Entre otros, los altos índices de reprobación, la falta de compromiso que se traduce en bajo aprovechamiento escolar, deserción, fracaso escolar, adicciones, delincuencia, falta de valía personal, incrementos en la violencia (bullying, violencia de género, choking games), problemas alimenticios (obesidad, bulimia, anorexia) y corrupción.

La educación inicial asume las siguientes funciones y beneficios sociales:

 Procesos asistenciales: Brinda respuestas a las necesidades básicas de la población infantil (alimentación, prevención y tratamiento de la salud).

- Procesos sociales: Implanta estrategias para crear e impulsar pautas de convivencia e interacción grupal y comunitaria; otras inciden en la formación de hábitos de alimentación e higiene.
- Procesos pedagógicos: Desarrolla actividades curriculares específicas para la consolidación de los aprendizajes esperados durante esta etapa.
- Preparación para el nivel primario: Estimula todos los procesos que permitirán a las niñas y los niños acoplarse al sistema educativo del nivel primaria, para propiciar un pleno desarrollo de capacidades, competencias y habilidades, propios de la educación básica.

La teoría educativa ofrece actualmente diversos enfoques y vertientes para el estudio de la primera infancia. Son varias las disciplinas que de manera directa o indirecta involucran en su campo de estudio al niño en ese período particular.

Por ello, el enfoque multidisciplinario permite una visión más integral de ésta importante etapa del desarrollo humano, que constituye el soporte teórico metodológico de este Modelo.

### La educación inicial

La educación inicial es el proceso de atención educativa oportuna y pertinente para las necesidades, intereses y características de las personas de 0 a 3 años.

Según la legislación de los países iberoamericanos, se dirige a niñas y niños de 0 a 6 años para favorecer su desarrollo físico, cognoscitivo, afectivo, lúdico, artístico y social en ambientes de aprendizaje ricos en experiencias formativas, educativas y afectivas, lo que les permitirá adquirir habilidades, hábitos y valores, así como desarrollar su autonomía, creatividad y actitudes necesarias en su desempeño personal y social.

Las estrategias pueden ser múltiples, los recursos variados, los escenarios diferentes; lo esencial es la calidad de las experiencias educativas que se les ofrece... actitudes básicas de confianza en [sus] posibilidades... no requieren necesariamente de grandes recursos materiales, sino de un cambio cultural en los adultos sobre las posibilidades de los bebés (Peralta, 2001).

La primera infancia ha sido conceptualizada por diversos organismos y entidades que acuñan definiciones específicas:

 La Asamblea General de las Naciones Unidas, en un informe de 2010, la definió como el período de la vida del niño previo a los ocho años, mismo que representa una etapa esencial para su desarrollo cognitivo, social, emocional y físico (Situación de la Convención sobre los Derechos del Niño: Informe del Secretario General, Naciones Unidas, Nueva York, A/65/206, 2 de agosto de 2010).

- Una revisión en la legislación de países iberoamericanos evidencia cierto énfasis en las políticas de primera infancia conprendiendo hasta los 6 años de edad. Sin embargo, la mayoría de las estadísticas oficiales recopilan datos de niños menores de cinco años (Woodhead y Oates, 2012).
- En el Distrito Federal, la Ley de Atención Integral para el Desarrollo de las Niñas y los Niños en Primera Infancia en la Ciudad de México define a la primera infancia como: "...etapa de la niñez que va desde el nacimiento hasta que se cumplen seis años de edad, periodo en el que se sientan las bases para el desarrollo ulterior en el que adquieren forma y complejidad sus habilidades, capacidades y potencialidades pues es la etapa en que se establecen el mayor número de conexiones cerebrales, habilidades básicas del lenguaje, motricidad, pensamiento simbólico e interacciones sociales y afectivas" (GODF, 2013).

Por otra parte, las investigaciones en las neurociencias ofrecen fundamentos sólidos para comprender que en la primera infancia se colocan los cimientos básicos que sostienen el ciclo vital de las personas.



En el lapso de los primeros seis años, y especialmente durante los primeros 36 meses, los niños desarrollan un sinnúmero de habilidades sensoriales, cognitivas, motrices, sociales, emocionales y de aptitudes que establecen los fundamentos de los comportamientos biológico, psico-afectivo, intelectual y social que marcarán la vida adulta.

Otras investigaciones ponen de manifiesto el papel central que tiene la estimulación cognitiva temprana para el desarrollo intelectual, afectivo y social de las niñas y los niños. El qué, cómo y cuánto aprenden después en la escuela, depende ampliamente de las habilidades sociales, emocionales y cognitivas que

hayan desarrollado en sus primeros años de vida. La interacción que se produzca con su entorno, la calidad del cuidado que reciben durante su primera infancia, incluidas la nutrición, la salud y la estimulación temprana, tienen efectos de largo plazo en el desarrollo cerebral (E. Ming Young, 2002).

Como cualquier otra persona, formulan sentidos sobre el mundo que les rodea, por lo que son también productores de cultura; son individuos que cuentan con saberes distintos -no inferiores- a los nuestros<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Reybet, 2009; Salinas-Quiroz, Cambón y Silva, 2015.

Las niñas y los niños son interlocutores con perspectivas, necesidades e intereses propios, lo que les convierte en seres activos en su desarrollo, aprendizaje y sujetos de derechos<sup>8</sup>.

México suscribió la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989); también participó en los acuerdos del Foro Mundial "Educación para Todos" (2000) de Dakar, Senegal, lo que se ha traducido en reformas constitucionales que indican que todas y todos tenemos la obligación de hacer que se cumplan sus derechos.

Además, en concordancia a lo establecido en el artículo 4º Constitucional, la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNyA) tiene por objeto "Garantizar el pleno ejercicio, respeto, protección y promoción de los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes de acuerdo con la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y los tratados internacionales de los que el Estado mexicano forma parte" (DOF, 2014). Asimismo, establece que el interés superior de la niñez deberá ser considerado de manera primordial en la toma de decisiones sobre el bienestar de niñas, niños y adolescentes.

En este sentido, las entidades federativas tienen la responsabilidad de concurrir en el cumplimiento de esta Ley, de acuerdo con las competencias respectivas. Lo primordial es que las políticas públicas contribuyan a la formación física, psicológica, económica, social, cultural y cívica de niñas, niños y adolescentes.

Si bien dicha Ley no regula en sí misma a la educación inicial, señala de manera explícita como una responsabilidad de las entidades federativas garantizar el derecho a la educación de calidad, proporcionando "la atención educativa que niñas, niños y adolescentes requieran para su pleno desarrollo, para lo cual, los programas respectivos deberán considerar la edad, madurez, circunstancias particulares y tradiciones culturales" (DOF, 2014).

En la XVIII Conferencia Iberoamericana de Educación (2008), se subrayó la importancia de que esta etapa se convierta en una estrategia para combatir las desigualdades y facilitar que niñas y niños se vinculen con la escuela.

En nuestro país, la educación inicial se enfoca en las niñas y los niños de 0 a 3 años, y la educación preescolar de 3 años cumplidos a 6. En otros países de la región los rangos de edad son distintos.

Por ejemplo, en Argentina incluye a niñas y niños hasta los cinco años de edad, quienes acuden al Jardín de Niños. En Nicaragua comprende de 0 a 5 años. En Uruguay de 3 a 5. En Chile, niños de 0 a 3 años acuden a educación parvularia, y a niveles de transición entre los 4 y los 6 años.

<sup>8</sup> Carbonell, Posada, Plata y Méndez, 2005.

<sup>9</sup> Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. (4 de diciembre 2014) Art.  $1^{\circ}$ .

<sup>10</sup> Ibíd. Fracción I del Artículo 57.

En Colombia se cursa de 0 a 6 años en Centros de Desarrollo Infantil. En Guatemala, para el mismo rango de edad, hay un sistema de educación inicial y preprimaria, y en Cuba, las niñas y los niños de 0 a 6 se inscriben en educación preescolar (Camacho, s.f.), por lo que la comparación de las tasas de atención educativa no es homogénea.

Los centros que atienden el nivel inicial son conocidos como "guarderías" o "estancias" infantiles. Sin embargo, estos términos reflejan una visión asistencialista centrada en el adulto, que ofrece un servicio como una prestación laboral de la madre o el padre, en donde "guardan" a sus hijos, o ahí se "están".

Resulta más adecuado nombrarlos Centros de Educación Inicial, ya que las niñas y los niños tienen el derecho a recibir, además de cuidado, atención educativa de calidad, independientemente de los derechos laborales de sus madres y padres, con un interés público superior que los beneficie en términos de su aprendizaje, desarrollo y derechos humanos (OEI, 2012; Salinas-Quiroz, 2014).

Los CEI son ambientes, no solo espacios físicos. Un ambiente tiene recursos materiales y humanos, por lo que no solo es importante el equipamiento de los centros, sino la construcción de ambientes de aprendizaje estimulantes, estructurados y flexibles (Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay, 2006).

Los ambientes educativos también están signados por la identidad, pues la gestión de las identidades así como lo cultural propio, constituyen la posibilidad de crear relaciones de solidaridad, comprensión, apoyo mutuo e interacción social.

El ambiente educativo no se limita a:

- Las condiciones materiales necesarias para la implementación del currículo (cualquiera que sea su concepción).
- Las relaciones interpersonales básicas entre maestros y alumnos.

Por el contrario, se instaura en las dinámicas que constituyen los procesos educativos y que involucran acciones, experiencias y vivencias por cada uno de los participantes; actitudes, condiciones materiales y socio-afectivas, múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en toda propuesta educativa (Chaparro 1995: 2).

Se trata de propiciar un ambiente que posibilite la comunicación y el encuentro con las personas, dar lugar a materiales y actividades que estimulen la curiosidad, la capacidad creadora y el diálogo, y en donde se permita la expresión libre de las ideas, intereses, necesidades y estados de ánimo de todos y sin excepción, en una relación ecológica con la cultura y la sociedad en general.

# Relevancia de la atención a la primera infancia

La atención al período prenatal y a la primera infancia es importante por su carácter de cimiento. Mientras más temprana sea la atención, mayor es la flexibilidad de las niñas y los niños frente al cambio, ya que los primeros años de vida constituyen un período crítico en su desarrollo y evolución.

En este período se configuran las habilidades perceptivas, motrices, cognitivas, lingüísticas y sociales que harán posible una equilibrada interacción entre las personas y su entorno o contexto social. Las experiencias en la primera infancia pueden tener efectos duraderos en las habilidades para aprender.

Por lo anterior, se reconoce que la atención en primera infancia:

- Apoya a las niñas y los niños en el desarrollo de sus potencialidades, en la adquisición de la autoconfianza y la construcción de relaciones empáticas con otros.
- Disminuye las desigualdades sociales.
- Promueve la equidad de género.
- Es la etapa en donde comienza a gestarse la autorregulación.

- Establece las bases para la autoestima, el autoconcepto y el autocuidado.
- Ejercita la autonomía.
- Favorece la participación de las niñas y los niños.
- Les da a conocer sus derechos y los alienta a respetarlos.
- Mejora el acceso y permanencia en el sistema educativo.
- Impacta positivamente en los procesos sociales, culturales y económicos de una ciudad.
- Fortalece la salud y la nutrición.

Las neurociencias aplicadas a la educación abordan el estudio del sistema nervioso desde múltiples enfoques. En nuestro caso, cobra relevancia el aspecto cognitivo que considera aspectos esenciales en el desarrollo del infante como el lenguaje, la motricidad, la inteligencia, entre otros.

En nuestro país existe una prueba (EDI<sup>11</sup>) para la Evaluación del Desarrollo Infantil; valiosa herramienta de

<sup>11</sup> Prueba de Evaluación del Desarrollo Infantil. De Cero a Tres Fundación, A.C. http://deceroatres.org/interaccion-oportuna/prueba-edi/



tamizaje<sup>12</sup> diseñada y validada en México para la detección temprana de problemas de neurodesarrollo en menores de 5 años de edad.

Tomando en cuenta este aspecto, es necesario establecer desde la perspectiva institucional, un modelo de desarrollo integral temprano, como los hay en otras instituciones y organismos involucrados en el estudio y atención a la infancia, que considere el desarrollo físico, neurológico, psico-afectivo y el comunitario, como un soporte en la planeación de la atención educativa pública que se ofrece a la población infantil de la primera infancia en la Ciudad de México.

Para abordar este eje, se consideran las siguientes estrategias:

- Implementación de acciones para la detección y atención oportuna.
- Aplicación de la prueba EDI.
- Operación de acciones para la formación de hábitos e higiene.
- Vinculación entre alimentación y salud.

### Neurodesarrollo y aprendizaje

Existen períodos de la vida que son particularmente sensibles al aprendizaje. En la primera infancia, los tres primeros años marcan el desarrollo neuronal que posibilita el desarrollo de procesos trascendentes en las niñas y los niños. El desarrollo temprano requiere de la presencia, también temprana, de experiencias relevantes y específicas para la etapa de aprendizaje y maduración de cada uno.

El desarrollo del sistema nervioso central nos ayuda a saber cómo se van adquiriendo y desarrollando las capacidades en el infante, para ello es necesario que las figuras educativas que participan en su atención y cuidado en esta etapa, conozcan la importancia del patrimonio neuronal, la maduración del propio sistema nervioso y la función del cerebro en cada una de sus divisiones, entre otros elementos.

Durante este período, los agentes educativos se convierten en agentes de detección. Ellos pueden observar y apreciar una serie de problemas en las capacidades y comportamientos básicos de las niñas y los niños para el aprendizaje, que con frecuencia pueden pasar inadvertidos a los padres; o bien, observar situaciones de riesgo en su relación con la familia. De este modo, es posible descubrir las habilidades sociales, de lenguaje, motoras, dificultades atencionales y perceptivas, limitaciones cognitivas, desajustes del desarrollo psicoafectivo, entre otros.

<sup>12</sup> Pruebas estandarizadas que se caracterizan por ser rápidas, con un costo mínimo y fácilmente reproducibles por cualquier personal de salud no necesariamente médico. http://www.uacj.mx/icb/redcib/materialesdidacticos/monografas/pruebas%20de%20tamiz.pdf

Por lo anterior, los agentes educativos deben identificar los factores físiconeurológicos y psicopedagógicos que intervienen en el desarrollo del niño, así como las consecuencias educativas que de ello derivan.

Esto con la finalidad de poder realizar una intervención temprana, que comenzará con un diagnóstico de las condiciones de las niñas y los niños, y seguirá con el establecimiento de estrategias educativas que tomen en cuenta un currículum común. Dicha intervención se apoyará en metodologías y programas específicos que estimulen el aprendizaje, desarrollando capacidades y habilidades.

No todas las estrategias de acción educativa podrán adecuarse al aula, por tanto, el agente educativo deberá conocer, seleccionar y adaptar aquello que le ayude al niño en su maduración para evitar riesgos posibles.

La atención temprana no puede verse solamente como una vertiente de rehabilitación, de intervención psicosocial o de la educación en general, por el contrario, debe formar parte de un proceso integral que tiene como fin último el desarrollo armónico de las niñas y los niños, integrados en actividades dirigidas y vinculadas con su entorno para mejorar las condiciones de su desarrollo.

En el Modelo de Atención Educativa a la Primera Infancia de la Ciudad de México, la persona y el medio

se afectan mutuamente, de manera que el foco no solo debe estar puesto sobre las niñas y los niños, sino también en lo que ocurre en "el afuera" 13.

El desarrollo es un proceso que implica movimiento a manera de espiral, donde existen avances y retrocesos, en ocasiones contradictorios, que denotan continuidad y discontinuidad a través del tiempo.

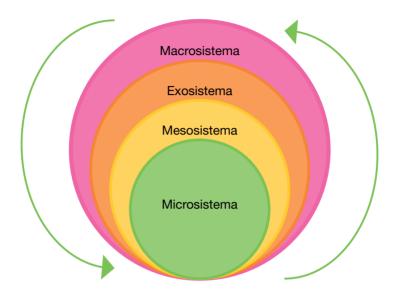
Las personas pueden descubrir, mantener o alterar las propiedades de los ambientes. El desarrollo humano está determinado por la experiencia vivida durante periodos significativos de tiempo y al interior de un ambiente dado; la colaboración se da a través de la interacción progresiva de los sujetos con el ambiente próximo, por lo que se incluyen figuras comprometidas emocionalmente con los agentes educativos<sup>14</sup>.

La relación entre sujeto y el medio, en sus infinitas circunstancias, ha sido abordada desde múltiples enfoques de la investigación psicopedagógica. Entre otras propuestas, el modelo bioecológico de Urie Bronfenbrenner (1979), permite analizar la complejidad del desarrollo humano a través de sistemas que se caracterizan por ser conjuntos de elementos en interacción:

El microsistema es el entorno físico y social más próximo a las niñas y los niños. Aquí el aprendizaje se

<sup>13</sup> Bronfenbrenner, 1986; Koller, 2004; Vidal, 2001.

<sup>14</sup> Salinas-Quiroz, Cambón y Silva, 2015.



da por medio de actividades, roles o relaciones interpersonales específicas. Ejemplos de microsistemas son la familia y los Centros de Educación Inicial (CEI).

El mesosistema se refiere a las interacciones de dos o más microsistemas en los que las niñas y los niños participan activamente. Un ejemplo de esto es la relación familia-CFI.

El exosistema se conforma por uno o más entornos en los que no participan directamente las niñas y los niños, pero que afectan lo que ocurre en su entorno próximo; por ejemplo, la situación laboral de sus familiares, la red de apoyo social y el entorno comunitario<sup>15</sup>.

El macrosistema es la estructura de mayor orden y agrupa a los tres sistemas mencionados. Incluye a la cultura o subcultura, a los sistemas de valores, creencias o ideologías, y a las estructuras políticas, económicas y jurídicas, todas ellas presentes en el día a día de las niñas y los niños, por lo que inciden en su proceso de aprendizaje<sup>16</sup>. De este nivel forman parte las políticas educativas, de salud y nutrición infantil, entre otras.

El desarrollo puede afectar el aprendizaje, así como el aprendizaje también afecta al desarrollo. La compleja relación entre aprendizaje y desarrollo no es lineal, pues el aprendizaje acelera e incluso motiva el desarrollo<sup>17</sup>.

<sup>15</sup> Bronfenbrenner, 1986; Koller, 2004; Salinas-Quiroz, Cambón y Silva, 2015.

<sup>16</sup> Bronfenbrenner, 1986; Koller, 2004.

<sup>17</sup> Bodrova & Leong, 1996.

La forma específicamente humana de aprendizaje es siempre un proceso interactivo, mediado por la existencia de una cultura que se va haciendo propia, la existencia de los otros y de uno mismo. Existe aquí una unidad dialéctica entre aprendizaje y desarrollo. El aprendiz facilita, propicia y se manifiesta como fuente de desarrollo, va delante y abre el camino. Cada nuevo nivel de desarrollo es el resultado y punto de partida para los continuos aprendizajes que el sujeto realiza en su vida (Pérez, Ramos y Achón, 2007, p.3).

El aprendizaje, como principio organizativo del desarrollo en la primera infancia, se da por medio de interacciones lúdicas con adultos y pares. Por ello, se recomienda crear ambientes didácticos y lúdicos que impulsen el desarrollo infantil temprano, siendo el juego una adecuada estrategia de aprendizaje en ese período.

Aprendizaje y desarrollo son facilitados por la participación de las niñas y los niños en patrones de actividad recíproca con figuras significativas, los cuales se tornan más complejos progresivamente (Bronfenbrenner, 1993). Desarrollo y aprendizaje son procesos creativos de colaboración entre los distintos sistemas, por lo tanto, se requiere de corresponsabilidad y participación en planes articulados-multidependenciales-integrales. Para entender al binomio desarrollo-aprendizaje, es preciso tener claro que no solo influyen personas, sino también ambientes, procesos y contextos a lo largo del tiempo (Bronfenbrenner, 2005).

El desarrollo es un proceso dinámico y adaptativo en continua transformación a lo largo de la vida, y a su vez, un producto resultante de la interacción dialéctica entre las estructuras biológicas y funcionales de la persona con su entorno social y natural<sup>18</sup>.

El crecimiento, cada vez más coordinado, organizado y complejo, refleja cambios cualitativos y cuantitativos que se integran en distintas dimensiones: física, cognitiva, social, sexual, emocional, entre otras.

A su vez, el aprendizaje requiere de capacidades de distinta índole: sociales, cognitivas, emocionales, que se adquieren mediante la interacción con el ambiente natural y social, teniendo cada vez mayor habilidad y por lo tanto dominio, a lo largo del tiempo. De ahí que sea importante que los AE propicien experiencias de aprendizaje con la intención explícita de favorecer, desarrollar y enriquecer el desarrollo integral.

Debido a que las capacidades se adquieren por la interacción, es necesario conocer y tomar en cuenta la combinación entre capacidades sociales y emocionales, en combinación con las cognitivas.

La emoción -que en los niños es generalmente el afecto- y el conocimiento, son indisolubles, no pueden separarse. El desarrollo emocional y el cognitivo son dos aspectos diferentes del mismo proceso de transición entre persona y entorno.

<sup>18</sup> e.g. Bronfenbrenner, 1979; Piaget, 1954, 1968, 1977; Vygotsky, 1978.

La emoción y el conocimiento se influyen mutuamente de forma continua, y prácticamente todo el desarrollo cognitivo-afectivo se da dentro de una matriz social. En esta organización peculiar del desarrollo, se privilegia la esencia humana en plenitud, en vez de solo las capacidades específicas<sup>19</sup>.

La relación de las niñas y los niños con los agentes educativos tiene una función importante en el aprendizaje; estos estimulan el desarrollo cognitivo de la primera infancia al proporcionarles instrucción formal e informal<sup>20</sup>. Los infantes que tienen relaciones armónicas y seguras con sus AE, se sienten más cómodos y son capaces de obtener estímulos cognitivos de la interacción<sup>21</sup>; las niñas y los niños que mantienen relaciones de mayor calidad con sus AE muestran habilidades cognitivas superiores que aquellos que presentaron relaciones de menor calidad<sup>22</sup>.

Si bien el desarrollo sigue su curso dentro y fuera de las instituciones educativas, los CEI no solo son testigos y acompañan el proceso, sino que tienen como objetivo brindar a niñas y niños ricas y variadas experiencias de aprendizaje. Por ese motivo, en la presente propuesta se habla de *atención educativa*, y no exclusivamente de servicios de tipo asistencial.

En otro aspecto, el desarrollo social, emocional y cognitivo está interrelacionado con el desarrollo sexual en la perspectiva de género, pues los vínculos afectivos tienen un nexo con los significados que los adultos atribuimos a la condición de ser niña o ser niño, con el uso y abuso del poder, con concepciones acerca de la infancia y con el trato de las niñas y los niños como sujetos de derechos.

En suma, desarrollo integral es el proceso que considera todas las dimensiones relacionadas con el desarrollo de las niñas y los niños, facilita las condiciones que satisfacen sus necesidades de afecto, protección y aprendizaje y pone en marcha el potencial básico de las capacidades que tienen al nacer, para ayudarles a construir conocimientos que, a su vez, contribuyen a desarrollarlas.

<sup>19</sup> Piaget, 1962; Sroufe, 2000.

<sup>20</sup> Moreno-García, 2010.

<sup>21</sup> Pianta, 1999.

<sup>22</sup> Birch & Ladd, 1998; Hamre&Pianta, 2001.

### Construcción de hábitos

### Higiene

Respecto a la higiene, debe trabajarse de forma conjunta entre las personas que cuidan de las niñas y los niños en casa y los agentes educativos, quienes tienen la responsabilidad de informar y orientar a los miembros de la comunidad familiar acerca de los hábitos más importantes de higiene, tales como el baño diario, lavado de cabello, higiene de manos, pies, uñas, boca, orejas, el cuidado de los ojos y la higiene de la nariz.

Hábito a desarrollar	Descripción
Ducha diaria	Es la mejor forma de aseo. Por medio de ella se elimina la suciedad, el sudor y mal olor. Con esta práctica se controlan los olores naturales de nuestro cuerpo, que son producidos básicamente por la transpiración o sudor. De igual forma evitamos la presencia de gérmenes y bacterias que puedan afectar la salud de nuestra piel.
Lavado del cabello	Debe realizarse por lo menos dos veces por semana, teniendo cuidado de usar un champú acorde al tipo de cabello.
Higiene de los pies	Al estar poco ventilados se acumula en ellos el sudor que favorece la aparición de infecciones y mal olor. Debemos lavarlos a diario, principalmente después del ejercicio físico, secarlos muy bien, sobre todo entre los dedos y cortar las uñas con frecuencia y en línea recta.
Aseo de las uñas	Evita la presencia de gérmenes. La limpieza y corte de las uñas de manos y pies evita la adquisición de gérmenes y bacterias, así como infecciones.
Higiene de la boca	El cepillado en forma de "barrido" de los dientes con una crema fluorada tras cada comida y la limpieza entre los dientes con seda dental, es la medida de prevención más importante. El uso de enjuagues también fortalece la salud oral.
Higiene de los oídos	Facilita la buena escucha. Es conveniente evitar que el agua entre a los oídos y su aseo debe hacerse de manera periódica, teniendo en cuenta las recomendaciones de un médico. Es importante tener en cuenta que no se deben introducir objetos en los oídos como ganchos, pinzas, palillos u otros. El lavado de los oídos debe practicarlo un experto.

Hábito a desarrollar	Descripción
Cuidado de los ojos	Los ojos son órganos muy delicados, por lo tanto no deben tocarse con las manos sucias ni con pañuelos u otros objetos. Su propio mecanismo de limpieza son las lágrimas. Se requiere de revisión periódica por parte del médico pediatra y, dependiendo de sus observaciones, buscar alternativas de tratamiento.
Higiene de la nariz	Es fundamental para lograr una buena respiración. La nariz deja entrar el aire a los pulmones con la temperatura y humedad adecuadas, libre de partículas extrañas. La producción de mocos es un proceso natural que sirve como lubricante y filtro, sin embargo es necesario retirarlos varias veces al día, pues además de la incomodidad que representan, contienen partículas y microorganismos filtrados que pueden propiciar enfermedades. Es conveniente evitar meterse objetos en la nariz.

Se denomina hábito a un comportamiento que es repetido por una persona con regularidad, el cual no es innato, sino que resulta del aprendizaje.

El hábito se transforma, cuando dicha persona practica o lleva a cabo un comportamiento a través de la repetición hasta acostumbrarse a realizarlo de manera común, asumido ya mental y físicamente. Después de un cierto tiempo y habiendo convertido un comportamiento en hábito, no se requiere de ningún esfuerzo mental para ejecutarlo, pues ya se encuentra incorporado al repertorio cotidiano de acciones. Todos en el diario acontecer estamos accionando un repertorio amplio de hábitos, sin advertirlo apenas o hacer conciencia de ello.



### Alimentación

Tener una alimentación saludable es fundamental para asegurar el normal funcionamiento de nuestras habilidades cognitivas y físicas. El agente educativo informará y orientará a las niñas y a los niños y sus cuidadores sobre las estrategias necesarias que les permitirán desarrollar hábitos alimenticios saludables.



Seguridad y confianza
-----------------------

En la estructura del modelo, en este eje, se ponen de relieve la seguridad y la confianza como sus dos categorías esenciales. Su soporte teórico descansa en el apego y el vínculo seguro, y como fundamento metodológico:

- La formación del vínculo y,
- El establecimiento de relaciones emocionales y vínculos afectivos sanos.

Hábito a desarrollar	Descripción		
Alimenta	Alimentación variada y equilibrada		
Más fruta y verdura	Consumir raciones diarias de fruta y verdura.		
Menos proteínas	Reducir el consumo de carne roja y cambiarlo por pescado o carne blanca.		
Más cereales	Consumirlos diariamente en forma de arroz, pasta o pan.		
Alimentación variada y equilibrada			
Establecer horarios fijos para cada comida	Se debe acostumbrar al cuerpo a los horarios.		
Planear las comidas con antelación	Diseñar el menú y comprar lo que necesitamos.		

Como estrategias para su atención, deberán considerarse:

- El comportamiento de las niñas y los niños.
- El aliento como un recurso para motivar.
- El desarrollo de una comunicación afectiva y efectiva.

### Teoría del apego

El nacimiento es una transición mayor, no solo para el bebé sino también para sus padres, ya que de pronto, casi todo su tiempo y energía, o al menos así parece, lo dedican a esta persona recién llegada a sus vidas.

En especial cuando se trata del primer hijo. Un recién nacido implica demandas insistentes que desafían la capacidad de los padres para afrontar la situación. Al mismo tiempo los padres y quizá los hermanos, comienzan a relacionarse con el nuevo integrante de la familia y a desarrollar vínculos emocionales.

La conducta de apego es el término que designa a una serie de comportamientos observables en la interacción materno infantil y se considera una conducta que garantiza la sobrevivencia biológica de las niñas y los niños.

Cuando la niña o el niño entra en estados de angustia, derivados de la separación o la presencia de un evento extraño o amenazante, provoca en el infante el incremento de mecanismos defensivos que le aseguren un acercamiento próximo e inmediato con la madre a través del llanto. John Bowlby y Mary Ainsworth describieron el efecto que producen las experiencias tempranas y la relación de la primera figura vincular en el desarrollo de las niñas y los niños. Bowlby enfatizó que "la formación de una relación cálida entre niño y madre es crucial para la supervivencia y desarrollo saludable del menor"<sup>23</sup>.

La teoría de ambos considera que la temprana relación madre-hijo no se apoya en la sexualidad, sino que tiene sus propias interacciones y una dinámica particular. Forma parte del proceso de motivación y control de la conducta, que permite adecuar internamente al niño para que desarrolle la capacidad de anticiparse y prever situaciones en el futuro.

Anterior a esta postura, se creía que los bebés se apegaban a sus madres porque ellas los alimentaban. Con ello se establecía una relación de dependencia basada en las necesidades fisiológicas y no en un vínculo emocional.

Visto desde la perspectiva teórica, se considera que los bebés se apegan porque la evolución los ha preparado para organizar su comportamiento hacia la búsqueda de protección por parte de una persona confiable.

Es por ello que los bebés pueden estar apegados a sus cuidadores, ya sea la madre, el padre u otra persona, aunque ellos no los alimenten (Sroufe, Szteren y Causadias, 2014, p. 29).



### La importancia del vínculo seguro

La mayoría de las emociones más intensas que experimenta la niña o el niño surgen mientras se formen, mantienen y renueven las conductas de apego.

En virtud de que tales emociones suelen depender del estado y modalidad de los vínculos, es de suma importancia reconocer que el grupo inicial al que pertenece el ser humano es la familia y es aquí donde inicia la construcción de los vínculos afectivos, toma sus cimientos en la infancia y continúa su ciclo en la pubertad y adolescencia, hasta llegar a la vida adulta.

Se conoce como vínculo afectivo a "la relación especial que el niño establece con un número reducido de personas [...] es el amor presente en todo el desarrollo del hijo" (tareas educativas, socialización, disciplina)<sup>24</sup>.

El vínculo es esencial para desarrollar personas emocionalmente sanas, capaces de gozar de una adecuada calidad de vida. Por lo anterior, es fundamental que el niño se sienta querido, valorado, protegido y aceptado por aquellas personas que son importantes y significativas, en especial por parte de los padres, familiares y educadores.

Los agentes educativos pueden ser partícipes y convertirse en figuras que establezcan relaciones únicas y significativas que:

- Provean cuidado físico y emocional a las niñas y los niños, contengan y comprendan muestras afectivas, así como la expresión e identificación de emociones.
- 2. Brinden continuidad o consistencia en la vida del infante, promoviendo experiencias que permitan el inicio de la autorregulación.
- 3. Inviertan emocionalmente en ellos con demostraciones afectivas, atención y soporte de manera cotidiana.

"El vínculo afectivo tiene un papel esencial para la vida y constituye la base o condición necesaria para el progreso del niño en sus diferentes ámbitos de desarrollo.

"Hablar de vínculos tempranos es referirse a las primeras relaciones madre-padre-hijo que en el caso de los niños que reciben educación inicial, son compartidos con los agentes educativos. Niños que durante cuatro, seis y ocho horas por día (desde los 45 días de edad) se encuentran a cargo de otras figuras significativas, deberán recibir de ellas los mismos cuidados afectivos que recibirán en sus hogares" (SEP, 2012).

Cuando los agentes educativos están atentos a las señales de las niñas y los niños, las interpretan y res-

<sup>24</sup> Aguilar, Peter de Bran y Aragón de Herrarte, 2015, p. 37.

ponden correcta y apropiadamente, su actitud garantiza en gran medida la creación de vínculos afectivos.

Es importante cultivar las relaciones y comprometerse con ellas. No olvidemos que este proceso contribuye a que los niños se sientan únicos e insustituibles y en ellos, la sensación y percepción de sentirse especiales son elementos clave para su sano desarrollo.

A pesar de que la sensibilidad se enmarca en climas emocionales positivos, no es sinónimo de calidez o amor, pues es producto de una relación recíproca y coordinada donde ambos interlocutores cooperan a nivel emocional y conductual (Carbonell, 2013; Seifer & Schiller, 1995).

Por tanto, es importante que los agentes educativos revisen cuáles serán las estrategias necesarias para construir un vínculo afectivo positivo, que dé seguridad al niño, posibilite su desarrollo y en el futuro le permita una separación sana de las figuras más significativas, sin que esto constituya una ruptura de la relación.

En la actualidad se ha incrementado la cobertura de atención a la primera infancia y se han reconocido dos aspectos: la calidad del cuidado es una variable determinante en el desarrollo de las niñas y los niños y las interacciones con los AE constituyen el núcleo del proceso de calidad (Cárcamo, Vermeer, van der Veer & Van I. Jzendoorn, 2014).

Investigaciones recientes han demostrado que aquellos Centros de Educación Inicial caracterizados por un clima emocional positivo y que cuentan con AE comprometidos, brindan a las niñas y los niños la seguridad emocional necesaria para desarrollar capacidades conductuales, sociales y emocionales, que aumentan su compromiso con el aprendizaje y favorecen el éxito escolar.



En este sentido, el vínculo temprano es importante por varias razones<sup>25</sup>:

- 1. Los niños aprenden que su cuidador estará disponible en el momento que lo necesiten.
- 2. Los niños aprenden que son merecedores de las atenciones amorosas que reciben; por este medio adquieren a tener confianza en sí mismos.
- 3. Los niños aprenden a saber qué esperar de las relaciones. Encajan en sus relaciones futuras el molde de las relaciones pasadas.
- 4. Los niños aprenden a interactuar adecuadamente con los demás, a llamar la atención de las otras personas de manera asertiva, a esperar su turno y a enfocarse en la cara de las otras personas.

Dependiendo de las experiencias tempranas con los adultos, los niños tendrán diferentes puntos de vista del mundo y sabrán el lugar que ocupan en él.

El desarrollo de un vínculo afectivo seguro no es el único evento importante. Es necesario trabajar habilidades generales que permitan desarrollar habilidades sociales en la niña y el niño, de manera que pueda identificar su lugar en el mundo.

# Se ve a sí mismo como merecedor de amor Ve a los demás divertidos y confiables Experimenta las relaciones con compromiso y empatía

<sup>25</sup> Aguilar, Peter de Bran y Aragón de Herrarte, 2015.

### Atención responsable

El eje se refiere al desarrollo armónico e integral de las niñas y los niños, con enfoque en sus derechos.

Se plantean como estrategias:

- La trascendencia y responsabilidad de los agentes educativos en la formación de las niñas y los niños.
- Las prácticas de crianza.
- La aplicación de los indicadores de impacto en las prácticas de crianza.

Todos los miembros del Centro, especialmente los agentes educativos, están comprometidos en brindar una atención esmerada y óptima que propicie, coadyuve y fortalezca el desarrollo integral de las capacidades físicas, cognitivas, emocionales y sociales de las niñas y los niños. El servicio educativo, desde su perspectiva humana, responde al derecho universal que tienen los infantes de recibirlo y que, como se ha visto, se fortalece y particulariza en la legislación nacional mediante leyes específicas y reglamentos.

Considerando que la educación es un derecho fundamental de todas y todos los mexicanos, y en otro sentido significa una eficaz estrategia para ampliar oportunidades de desarrollo, es necesario impulsar los Centros de Educación Inicial como espacios de inclusión y equidad. La diversidad económica, social y cultural de nuestro país es una realidad que debe verse como un ámbito de enriquecimiento sociocultural y no solamente como obstáculo a superar. Ciertamente, es necesario cerrar brechas en la desigualdad económica, impulsar la equidad de género, la inclusión de personas con discapacidad, así como las relaciones interculturales, pero también es menester considerar lo diverso como una oportunidad para ampliar la visión social y emocional de los niños.

Debe lograrse que los CEI cuenten con materiales pertinentes que amplíen la visión de la diversidad en todos sus aspectos.

Dentro de los aprendizajes significativos que fomentan la inclusión y la equidad, deberá trabajarse en la toma de conciencia, empatía y compromiso de ambos: de los agentes educativos en primer término y después de los niños que asisten a los centros.

No olvidar aspectos de gran importancia que deben reducirse al máximo, tales como las inequidades, el acceso desigual a las oportunidades, la discriminación por motivos de etnia, clase, generación, y por otra parte, proteger e impulsar la diversidad cultural y social. Estos valores deben estar integrados en la currícula de los Centros de Educación Inicial.

En tanto México es un país con gran diversidad cultural, deben tomarse en cuenta en cada uno de los centros los siguientes aspectos, sin que con ello se



estigmaticen o fomenten las inequidades ya existentes: los sistemas de creencias y valores, los usos y costumbres, las formas de interacción social en el ámbito al que pertenecen, las variantes regionales, las formas de vida y la coexistencia de lenguas maternas originarias con el español.

El primer paso para la inclusión es la aceptación de la diversidad en todas sus manifestaciones, así como fomentar el respeto a dicha diversidad dentro del marco de los derechos humanos en general, y de las niñas y los niños en particular.

### El agente educativo: trascendencia y responsabilidad

El agente educativo fomentará y hará referencia con frecuencia a los aspectos culturales distintos a los propios, como la existencia de otras lenguas, costumbres, situaciones y problemáticas que desarrollen en las niñas y los niños empatía, concentración, compromiso, emociones, cooperación y participación grupal, entre otros, buscando generar la inclusión, integración y equidad en el alumnado para la valoración de los rasgos culturales, tanto propios como ajenos.

De igual manera, la inclusión en el Centro de Educación Inicial supone la atención adecuada para el infante con necesidades educativas especiales, ya sea que tengan o no alguna discapacidad; esto incluye a niñas y niños con aptitudes sobresalientes que, de acuerdo con sus propias condiciones, colaboren con el aprendizaje de los demás, potenciando su participación e integración en el grupo. El centro brindará a los agentes y a la familia la orientación pertinente y adecuada en cada caso.

Habrá de procurarse que esta orientación sea pertinente, actual, científica y objetiva, y se ofrezca de manera permanente a los agentes educativos, específicamente cuando se requiera para un caso en particular.

Sin importar la edad de la niña o el niño que asiste al Centro de Educación Inicial, es necesario trabajar colaborativamente entre el centro, el grupo, el agente educativo y la familia, generando redes de apoyo interno. En caso de no contar con las condiciones necesarias para brindar una atención especial, se orientará a la madre, padre o tutor respecto a los espacios en donde se le pueda proporcionar.

Es prioritario que el centro educativo cuente con redes de servicios de otros sectores que den apoyo a la educación que proporcionan.

Los agentes educativos deberán ser capaces de identificar barreras que pudieran impedir, interferir u obstaculizar la adecuada inclusión, así como la sufi-

ciencia para crear estrategias diferenciadas que promuevan la accesibilidad, participación, independencia, autoestima y confianza.

## El papel de los agentes educativos en la educación inicial

Es esencial que el proceso de acompañamiento a los infantes y la propuesta curricular tengan sentido. El currículo de educación inicial se centra en el desarrollo de experiencias y aprendizajes de los niños para el desenvolvimiento de sus habilidades, privilegiando la sensibilización, formación y actualización de los agentes educativos involucrados en el proceso, tanto para el conocimiento, el desarrollo emocional y la toma de decisiones.

Para ello se requiere un compromiso de las autoridades educativas locales, que vaya dirigido a los aprendizajes y establezca los marcos de referencia, valores, normas y actitudes que den respuesta a las demandas educativas y sociales de la vida cotidiana.

Otro elemento clave es la transversalidad como estrategia metodológica, que permita concretar las acciones encaminadas al desarrollo y desenvolvimiento de las niñas y los niños como parte de un proceso integral transformador de las prácticas pedagógicas tradicionales.

El currículo, más que un proceso pedagógico acabado o cerrado, constituye un marco base de actuación



institucional y profesional, que orienta el quehacer de los diversos actores involucrados en el servicio que se ofrece en este nivel educativo, con base en los principios establecidos y en los contextos respectivos específicos. Posee un carácter incluyente, en tanto establece las condiciones de participación de los agentes educativos involucrados en la Atención Educativa a la Primera Infancia.

En el proceso de elaboración del marco curricular a la Atención Educativa de la Primera Infancia, se considera trascendente la participación de los agentes educativos en el desarrollo de las niñas y los niños, así como el impacto de su intervención.

### Agentes de crianza colectiva

Son aquellos familiares o amigos que participan directa o indirectamente en el cuidado y prácticas de crianza de la niña y el niño. Su papel es predominante en la búsqueda de un equilibrio y corresponsabilidad entre el sistema familiar y la comunicación con las niñas y los niños, dado que se vive entre dos esferas: la disciplina y el cuidado establecido por los padres en los momentos de convivencia, y los espacios de cuidado que brindan estas figuras.

Por lo anterior, es de suma importancia sintonizar fortalecer las relaciones interhumanas con el desarrollo de niñas y niños, el cumplimiento de los derechos, las relaciones y creaciones simbólicas, las relaciones con el contexto y las condiciones sociales de vida que permitan adquirir las competencias y habilidades adecuadas a las etapas de crecimiento de niñas y niños, de tal forma que durante su crecimiento se tomen las decisiones más adecuadas en el terreno de la enseñanza y el aprendizaje.

### Estilos y prácticas de crianza

Los agentes educativos construyen un concepto sobre la infancia en general, que influye en su percepción sobre el comportamiento específico de las niñas y los niños bajo su cuidado, y a la vez orienta y guía sus prácticas de crianza. Dicho concepto puede mo-



dificarse a través de la experiencia<sup>26</sup>. Las creencias de los AE sobre la infancia se derivan, forman y transforman gracias a la propia experiencia, al consejo de expertos, a la observación de colegas, a la experiencia en el trabajo con los infantes y a charlas con amigos y parientes.

Los estilos de crianza son un conjunto de actitudes o creencias acerca del cuidado adecuado para las niñas y los niños, que crean un clima emocional en el cual pueden ser expresadas<sup>27</sup>. Esto incluye conductas específicas con metas dirigidas por medio de las

cuales los AE realizan sus tareas de crianza –prácticas de crianza–, así como conductas sin meta específica como gestos, tono de voz o expresiones emocionales espontáneas.

Las prácticas de crianza se refieren a las conductas específicas de los AE para guiar a las niñas y los niños hacia el logro de metas de socialización. Un ejemplo es ofrecerles reconocimiento y aliento para que aprendan nuevas tareas<sup>28</sup>. Las prácticas de crianza tienen un efecto directo en el desarrollo de conductas específicas en las niñas y los niños, en sus valores y en su autoestima.

<sup>26</sup> MacPhee, 2002; Sameroff&Feil, 1985.

<sup>27</sup> Darling & Steinberg, 1993; Solís-Cámara y Díaz, 2007.

<sup>28</sup> Solís-Cámara y Díaz, 2007.

### Enfoque de derechos

El enfoque de *los derechos humanos* es trascendente en este Modelo que visualiza la educación integral en todos los ámbitos, y concibe la atención a las niñas y los niños como *sujetos de derechos*, confiriendo prioridad a su aprendizaje y reconociendo la importancia del buen trato, evitando cualquier tipo de abuso y negligencia en la atención que se ofrece en los centros que brindan educación inicial.

Lo anterior concuerda con el artículo 47 de la Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, que señala "...el Estado ha de garantizar que se tomen las medidas necesarias para prevenir, atender y sancionar el abuso sexual, la trata de personas y la explotación sexual infantil". (DOF, 2014).

Por otra parte, tanto el Centro de Educación Inicial como cada uno de los agentes educativos, deben considerar la equidad entre los géneros, desde la perspectiva de la igualdad de derechos que tienen las niñas y los niños.

La equidad de género significa que las mujeres y los hombres tienen los mismos derechos para desarrollar y potencializar sus capacidades, iguales oportunidades de desarrollo, convivencia y trabajo en todos los ámbitos de la vida social, no obstante existir diferencias biológicas entre ambos.

Este es un proceso de socialización y aprendizaje que se presenta de manera inconsciente, es decir, la identidad de las niñas y los niños se construye a partir de patrones sociales y familiares en los que se aprenden, interiorizan y asumen formas y pautas de sentir y actuar aceptadas por la sociedad, de acuerdo a su sexo.

Este aprendizaje se da desde edades muy tempranas, por lo que es fundamental considerarlo en las currícula<sup>29</sup> del Centro de Educación Infantil. En este sentido, los agentes educativos propiciarán prácticas educativas equitativas entre niños y niñas, para generar experiencias y situaciones en las que reflexionen, actúen y comenten distintos roles que pueden realizar mujeres y hombres.

Por otra parte, dado que la construcción de la identidad de género femenino y masculino se da principalmente en el entorno familiar, deben generarse espacios con las madres, padres y tutores en donde promuevan la interacción equitativa en el ámbito familiar, fomentando la convivencia en la que aprendan a ser tolerantes y solidarios, rechazando los estereotipos sociales y la discriminación por motivos de género.

<sup>29</sup> Currícula es un latinismo que es el plural de currículum. Por tanto en la construcción castellana le corresponde el artículo "las", siendo la expresión correcta: *las currícula*. N. R.



### Aprendizaje temprano

El eje de aprendizaje temprano considera el ámbito del desarrollo curricular como referente de la acción educativa en los Centros de Educación Inicial, tomando como soporte teórico las neurociencias aplicadas a la educación, el juego en su dimensión didáctica y el enfoque de derechos.

Este punto se articula estrechamente con la exposición anterior respecto a los vínculos que se generan de manera temprana en el infante que, como se ha expresado, alinean la interacción entre la madre-padre y el agente educativo, detonando las variadas posibilidades de desarrollo en sus fortalezas cognitivas mediante la atención emocional.

### Marco curricular

Marco curricular base para la atención educativa a la primera infancia de la Ciudad de México

El currículo debe ser mucho más que un listado de contenidos desvinculados de la realidad y necesidades de las niñas y los niños. Requiere el desarrollo de actividades y estrategias orientadas a la adquisición de los conocimientos, capacidades, actitudes y valores necesarios para realizar un tránsito seguro y efectivo hacia la educación preescolar, estableciendo la importancia del compromiso de los educadores primarios y las familias, fundamentales para vivir en un mundo cambiante.

El Programa General de Desarrollo del Distrito Federal 2013-2018 prioriza la mejora de las oportunidades de educación inicial, vigilando especialmente los criterios de inclusión social y la perspectiva de género, así como el seguimiento a la calidad de la oferta existente.

El Programa Sectorial establece que es facultad de la Secretaría de Educación de la Ciudad de México revisar y mejorar las acciones institucionales de educación inicial, a fin de incrementar la cobertura y dar seguimiento a la calidad de la oferta existente, aplicando criterios de inclusión y perspectiva de género.

Por tal motivo, el Gobierno de la Ciudad de México pretende dar respuesta a las necesidades de la sociedad metropolitana, estructurando un modelo que responda al imperativo de formar ciudadanos independientes, colaborativos, capaces de ejercer sus derechos, conscientes del cuidado de la salud y del medio ambiente.

De este modo, la propuesta de estructura curricular que aquí se presenta, considera la trascendencia en la formación integral de los menores cuya base es el "derecho a la atención educativa de calidad de las niñas y los niños de 0 a 3 años", en tanto se forme al ciudadano para el ejercicio pleno de su derecho a la educación.

Es apropiado el concepto de educación como el derecho fundamental que ocupa un lugar destacado entre los derechos humanos, derecho intrínseco, cuyo carácter habilitante es indispensable para el ejercicio de todos los demás (UNESCO, 2015).

### Educando con amor

El abrigo emocional que envuelve a las actividades de aprendizaje, constituye el ámbito preciso para el desarrollo integral del infante, dada la trascendencia de las emociones en la vida temprana. Este aspecto, abordado ya en algunas partes del documento, constituye uno de los primeros imperativos en la actitud educadora del agente educativo.

### Hacia la integridad personal

De igual manera, en las estrategias cotidianas es muy importante dar relevancia a la formación de valores; el ejemplo, el aliento a las acciones positivas, la interacción solidaria entre las niñas y los niños, son elementos que habrán de consolidarse con el desempeño de la actividad curricular.

Se ha establecido como propósito de la educación inicial el logro de los aprendizajes de los niños con una visión integral. No obstante, es preciso contextualizar ese objetivo con algunas estrategias eficaces para su fortalecimiento, como es el juego en su dimensión didáctica.

### El juego

El juego es una actividad presente en todos los seres humanos, aunque se asocia como actividad propia de la infancia se mantiene a lo largo de la vida. Su universalidad es el mejor indicativo de la función primordial que debe cumplir a lo largo del ciclo vital de cada individuo.

El juego es generador de aprendizaje en las niñas y los niños y desempeña un papel importante en el modo en que comprenden y conocen el mundo, afirmación que ha sido planteada desde diversos enfoques psicológicos y pedagógicos.

En la segunda mitad del siglo XIX aparecen las primeras teorías psicológicas sobre el juego. La *Teoría del excedente de energía*<sup>30</sup> considera que en el juego se gastan las energías sobrantes; la *Teoría de la relajación*<sup>31</sup>, por el contrario, sostenía que los individuos tienden a realizar actividades difíciles y trabajosas que producen fatiga, de las que descansan mediante otras actividades como el juego; la *Teoría de la práctica o del preejercicio*<sup>32</sup>, concibe al juego como un ejercicio preparatorio para el desarrollo de funciones necesarias en la época adulta, y la *Teoría de la recapitulación*<sup>33</sup> afirma que mediante

<sup>30</sup> Spencer, 1855.

<sup>31</sup> Lázarus (1883).

<sup>32</sup> Groos (1898, 1901).

<sup>33</sup> Hall (1904).



el juego las niñas y los niños vuelven a experimentar sumariamente la historia de la humanidad.

Por otro lado, la Teoría de Piaget destaca que la forma de relacionarse y entender las normas de los juegos es indicativo del modo cómo evoluciona el concepto de norma social en las niñas y los niños<sup>34</sup>.

El juego es una actividad social en la cual gracias a la cooperación entre los menores, se apropian papeles o roles que son complementarios al mismo. Esta actividad contribuye a integrar la capacidad simbólica en las niñas y los niños, quienes transforman, por medio de la imaginación, algunos objetos en otros que tienen para sí un significado distinto, por ejemplo, cuando se corre con la escoba como si fuese un caballo<sup>35</sup>.

Los juegos y la fantasía son actividades muy importantes para el desarrollo cognitivo, motivacional y social<sup>50</sup>. El juego, desde estas perspectivas teóricas, puede ser entendido como un espacio asociado a inducir interioridad con situaciones imaginarias que suplen demandas culturales y potencian la lógica y la racionalidad.

Por otra parte, además de impulsar el desarrollo intelectual, el juego promueve la iniciativa, la independencia y el igualitarismo, al potenciar otros valores humanos como son la afectividad, sociabilidad y motricidad, entre otros<sup>37</sup>.

La principal fuente de aprendizaje en los primeros años de vida es el juego, de manera que se busca despertar la tendencia natural a jugar de las niñas y los niños, experimentar el goce y crear sus propias respuestas y soluciones al explorar el medio con el apoyo de figuras educativas.

Recordemos que el apoyo del agente educativo permite explorar el mundo físico y social con confianza, propiciando el aprendizaje. Dicha indagación debe impulsar el uso igualitario entre niñas y niños del salón y los espacios comunes, así como de los juegos y juguetes, desestimando los estereotipos de género.

De este modo, podría afirmarse que mediante el juego la educación inicial conjunta exitosamente la teoría del apego, el modelo bioecológico, las perspectivas socio-culturalista, psicogenética-constructivista y de género, así como el enfoque de derechos humanos.

Más adelante, en el capítulo relativo al desarrollo evolutivo del niño de 0 a 3 años, retomaremos el juego como estrategia didáctica y estupenda herramienta de exploración y de expresión.

<sup>34</sup> Berger y Thompson, 1997; Piaget (1932, 1946, 1962, 1966).

<sup>35</sup> Vigotsky (1924).

<sup>36</sup> Elkonin (1980); Vygotsky (1978).

<sup>37</sup> Bronfenbrenner (1986)



# IV. Ejes de desarrollo curricular

# IV. Ejes de desarrollo curricular

### Las orientaciones del currículum

Tomando en cuenta los ejes y principios del enfoque curricular, el diseño se orientará a promover e impulsar competencias, sientan las bases emocionales para el desarrollo integral del niño, desde el momento del nacimiento hasta la conclusión de la educación inicial, consolidando un instrumento pleno de fortaleza en su continuo crecimiento educativo.

Las competencias son el conjunto de capacidades que incorporan conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas, que las personas construyen mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan a través de sus desempeños.

Un currículo orientado al trabajo por competencias, busca promover procesos educativos que permitan a las personas desarrollar las capacidades necesarias para enfrentar con autonomía, y desde una postura crítica, diferentes situaciones, problemas y desafíos a lo largo de su existencia.

### Las competencias:

- Se desarrollan de acuerdo con las particularidades y experiencias de cada niña y niño.
- Requieren de diversos procesos de construcción de aprendizajes.

- Apelan a la experiencia de los agentes educativos.
- Orientan la práctica pedagógica.
- Ponen énfasis en el proceso de aprendizaje, en los contextos significativos y en los contenidos, con el fin de que los desempeños sean adecuados.

La educación inicial está orientada a promover el desarrollo integral de los menores durante sus primeros años de vida, brindándoles igualdad de oportunidades de acceso a la educación desde que nacen y buscando compensar las diferencias de desarrollo existentes, ya sea por causas sociales, económicas y culturales, o por necesidades educativas especiales.

Para ello, la educación inicial:

Apoya y complementa la acción educativa de la familia, brindando a las niñas y los niños un ambiente emocional positivo y seguro que promueve su autonomía, contribuye a la construcción de su identidad y favorece el desarrollo de sus capacidades de expresión y exploración.

Les proporciona experiencias concretas, significativas y pertinentes a sus necesidades de relación, afecto y aprendizaje, así como a los requerimientos de la sociedad y la cultura que los rodea.

Toma en cuenta las necesidades emocionales y de aprendizaje de niñas y niños a partir de dos aspectos fundamentales: la relación de su desarrollo integral con el proceso evolutivo en los primeros años de vida y la concepción del infante como centro del proceso educativo desde su nacimiento.

Los conceptos de niña, niño y desarrollo varían de acuerdo con el momento histórico y el entorno social. En este sentido, en el marco del diseño curricular, se reconoce a las niñas y los niños desde que nacen, como sujetos de derecho y como constructores de aprendizajes que requieren del apoyo del entorno social para posibilitarlo.

Por otra parte, su desarrollo es visto como un proceso de aprendizaje, exploración y construcción de conocimientos, en un entorno de protección y apoyo que se refleja en la capacidad que tienen para realizar actividades, resolver problemas y enfrentar desafíos cada vez más complejos; es un proceso continuo que se basa en procesos de maduración y aprendizaje.

En suma, el desarrollo integral es el proceso que considera todas las dimensiones relacionadas con el desarrollo de las niñas y los niños, facilita las condiciones para satisfacer sus necesidades de afecto, protección y aprendizaje y pone en marcha el potencial básico de capacidades que tienen al nacer, con el fin de ayudarles a construir conocimientos que, a su vez, contribuyen a desarrollar sus capacidades.

Con la finalidad de revisar sus aspectos relevantes, enunciamos los principios rectores de la educación inicial:

Principios Rectores de la Educación Inicial	
Principio	Descripción
Integral	Es necesario entender esta etapa de la vida como un proceso continuo de desarrollo; si bien se divide en dos grandes etapas (oral y límites), ambas deben desarrollarse de manera armónica y equilibrada, respondiendo a las necesidades de protección, cuidado, afecto, sostén, compañía y al interés por explorar, actuar, conocer y aprender.
Comunidad	La única forma de desarrollar niñas y niños plenos, es logrando un trabajo en conjunto, claro y bien definido entre ellos, madre, padre, la familia, agentes y comunidad educativa.
	A las niñas y los niños: brindándoles responsabilidad en su actuar.  Padres, madres, familia: fortaleciendo el compromiso para la educación.  Comunidad educativa: brindando herramientas que fortalezcan las habilidades y recursos de niñas y niños.
	Se crearán espacios de comunicación entre todos los agentes involucrados, mismos que garantizarán la colaboración coordinada que guiará el conocimiento de tareas y roles, costumbres y tradiciones, construyendo así personas responsables del entorno en el que viven.
Únicos e irrepetibles	Todos: niñas y niños, mujeres y hombres, somos diferentes en relación con nuestros intereses, estilos, capacidades, habilidades, sentidos y ritmos de aprendizaje. El reconocimiento de estas diferencias es fundamental para el desarrollo de la confianza y la seguridad en el proceso de construcción de la autoestima.
Vínculo-apego seguro	La calidad en la atención y la educación en la primera infancia se basa en el establecimiento de vínculos y relaciones afectivas. En estas relaciones es donde se modelan las experiencias que permiten apropiarse de los valores que caracterizarán la vida adulta.

Principios Rectores de la Educación Inicial	
Hábito a desarrollar	Descripción
Ambiente nutritivo emocionalmente	Se requiere de ambientes cálidos y enriquecidos con amor, en donde se brinde afecto para potenciar el desarrollo emocional y promover el aprendizaje en los cuatro pilares de desarrollo: "Aprender a conocer"; "Aprender a hacer"; "Aprender a ser" y "Aprender a convivir".
Juego como aprendizaje	El juego logra satisfacer muchas necesidades en la vida del infante, desde ser estimulado, divertirse, expresar su potencial, demostrar creatividad, explorar su entorno y habilidades favoreciendo así el desarrollo de habilidades sensoriales, físicas, intelectuales, sociales y emocionales que le ayudarán en el futuro.
Experiencias significativas	Se deben plantear situaciones de aprendizaje en las que niñas y niños pongan en juego sus conocimientos previos, aprovechando la riqueza y naturalidad presente en su relación con el entorno del cual forman parte.
Manifestaciones afectivas	Es necesario estar consciente de que las actitudes, conductas y reacciones que las niñas y los niños tienen son procesos propios del desarrollo, mismos que les permiten conocerse, autorregularse y relacionarse con su medio ambiente. El papel del adulto es comprender, corregir y guiar (con amor, esfuerzo y aceptación) estas reacciones, contribuyendo a su sano crecimiento.
Atención plena	Se necesita de una comunidad disponible para considerar, reconocer y escuchar las diversas manifestaciones que las niñas y los niños realizan. Brindar atención plena y activa, capaz de comprender los gestos, movimientos y otras señales de lenguaje pre-verbal, así como los mensajes expresados utilizando los lenguajes gráfico, plástico, musical y corporal, junto con las expresiones del lenguaje verbal en sus diferentes fases de desarrollo.
Contextualización	Adaptar los programas de acuerdo al contexto en donde se encuentran ubicados niñas y niños. De esta forma es posible preservar y atender la diversidad presente en todo grupo humano.
Globalización	Las niñas y los niños deben de asumir un rol dinámico, siendo protagonistas y constructores de sus propios aprendizajes, integrando las disciplinas y contenidos en situaciones que tengan sentido para ellos, en el marco del enfoque globalizador de la enseñanza.

# 1. De la relación consigo mismo y los demás

### Conocimiento de sí mismo

- Conciencia emocional
- Autocontrol
- Autonomía personal

### Calidad de vida, salud y bienestar

- Habilidades de vida y bienestar
- Conciencia de los demás
- Responsabilidad

### Objetivos:

- Formarse una imagen positiva y ajustada de sí mismo a través de la interacción con los otros niños y personas adultas, e ir descubriendo sus características personales, posibilidades y limitaciones, así como la identificación gradual de las mismas, desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal.
- Reconocer e identificar los propios sentimientos, emociones, intereses y necesidades, ampliando y perfeccionando los múltiples recursos de expresión; saber comunicarlos a los demás, reconociendo y respetando los de otros, adecuando su comportamiento con actitudes ami-

- gables así como hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio, encaminados a la asertividad y conciencia de los demás.
- Participar en la satisfacción de sus necesidades básicas, de manera cada vez más autónoma. Avanzar en la adquisición de hábitos y actitudes saludables, apreciando y disfrutando de las situaciones cotidianas.
- Desarrollar capacidades de iniciativa, planificación y reflexión, para contribuir a dotar de intencionalidad su acción; de resolver problemas habituales de la vida cotidiana y aumentar el sentimiento de autoconfianza y responsabilidad.
- Progresar en la adquisición de hábitos y actitudes relacionados con la seguridad, la higiene y el fortalecimiento de la salud, apreciando y disfrutando de las situaciones cotidianas de equilibrio y bienestar emocional.
- Integrarse en un grupo de semejantes, adaptando paulatinamente, sus ritmos vitales al de los demás, expresando sus sentimientos, estableciendo relaciones afectivas satisfactorias.
- Identificar y manifestar sus necesidades relacionadas con el bienestar corporal y conseguir una progresiva autonomía en las rutinas, adquiriendo hábitos seguros y saludables.

En este eje, se pretende desarrollar la capacidad emocional de las niñas y los niños, la misma que parte de interactuar desde sus características egocéntricas (se centran más en sí mismos), y de la relación de apego con la madre y sus cuidadores, para que de forma gradual, por medio de las diferentes manifestaciones emocionales e interacciones con los demás, se vayan generando nuevos vínculos con otros actores y entornos, procurando así un estable proceso de socialización.

El proceso de construcción de la identidad en las niñas y los niños comienza con el descubrimiento de las características propias y la diferenciación que establecen entre sí mismos y las otras personas.

Así se promueve el creciente desarrollo de su autonomía mediante acciones que estimulan la confianza en sí mismo y en el mundo que le rodea, fomentando la construcción adecuada de su autoestima e identidad como parte importante de una familia, una comunidad y un país.

También, en este eje se consideran aspectos relacionados con el establecimiento de los primeros vínculos afectivos, propiciando interacciones positivas, seguras, estables y amorosas con la familia, otros adultos significativos y con sus pares.

Además, considera el paulatino proceso de adaptación y socialización del infante, que propicia la empatía con los demás, así como la formación y práctica

de valores, actitudes y normas que permiten una convivencia armónica.

Todo ello permitirá desarrollar un proceso de identificación y relación con la familia, con otras personas y con grupos más amplios, contribuyendo a la configuración de una personalidad que garantice procesos adecuados de autoestima, seguridad, confianza, identidad personal y cultural, entre otros aspectos importantes.

Para desarrollar el aspecto emocional del niño en esta edad, se requiere fundamentalmente del contacto cálido y afectivo, de las múltiples manifestaciones de cariño, amor, buen trato, cuidado, respeto, aceptación y protección, partiendo de la relación que se establece con la madre y con las personas que conforman su grupo primario inmediato, así como también las encargadas de su atención.



Organización curricular			
Eje	Ámbitos	Subámbitos	
	Conocimiento de sí mismo	<ul><li>Conciencia emocional</li><li>Autocontrol</li><li>Autonomía personal</li></ul>	
De la relación consigo mismo y con los demás	Calidad de vida, salud y bienestar	Habilidades de vida y bienestar  Conciencia de los demás Responsabilidad  Construcción de hábitos Higiene Alimentación	

Organización curricular			
Ámbito	Subámbito	Descripción	
	<ul> <li>Conciencia emocional</li> </ul>	La toma de conciencia de las propias emociones y las de los otros, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.	
	<ul> <li>Autocontrol</li> </ul>	El manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etcétera.	
Conocimiento de sí mismo	<ul> <li>Autonomía personal</li> </ul>	Adquirir habilidades a fin de ser una persona cada vez más independiente; expresar necesidades básicas, satisfacerlas y resolver problemas por sí mismo.  La autonomía personal incluye un conjunto de características relacionadas con la autogestión, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad de analizar críticamente las normas sociales, capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.	

	Organización curricular		
Ámbito	Subámbito	Descripción	
	Habilidades de vida y bienestar:  A. Conciencia de los demás  B. Responsabilidad	Adoptar comportamientos apropiados y responsables de solución a problemas personales, familiares y sociales. Todo ello de cara a potenciar el bienestar personal y social.  El mantener buenas relaciones con otras personas implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etcétera.  El proceso de formación de hábitos en las niñas y los niños se basa en la construcción de rutinas.	
Calidad de vida, salud y bienestar	Construcción de hábitos de higiene y alimentación	Los hábitos alimentarios, higiene y estilos de vida saludables se asimilan e integran a la personalidad durante los primeros años, consolidándose hasta perdurar incluso en la edad adulta; es importante reconocer los hábitos saludables y valorarlos como herramientas que ayudan a proteger y cuidar la salud.  Los hábitos conforman las costumbres, actitudes y formas de comportamiento que asumen las personas ante situaciones concretas de la vida diaria, las cuales conllevan a formar y consolidar pautas de conducta y aprendizajes que se mantienen en el tiempo y repercuten (favorable o desfavorablemente) en el estado de salud, nutrición y bienestar.	

## 2. Comunicación, arte y razonamiento matemático

Comunicación y lenguaje

- Lenguaje verbal
- Lenguaje no verbal

#### Arte

- Apreciación artística
- Expresión artística
- Creatividad y expresión

### Razonamiento matemático

- Desarrollo del razonamiento
- Clasificación
- Seriación
- Correspondencia

### Objetivos:

- Expresar emociones, sentimientos, deseos e ideas a través del lenguaje verbal y no verbal, eligiendo el que mejor se ajuste a cada intención y situación de comunicación, para comprender y ser comprendido por los otros.
- Utilizar el lenguaje oral y no verbal como instrumento de comunicación, de representación, aprendizaje y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos, valorándolo como un medio de



relación con los demás y de regulación de la convivencia.

- Desarrollar su sensibilidad artística y capacidad creativa, acercándose a las manifestaciones propias de los lenguajes corporal, musical y plástico, y recreándolos como códigos de expresión personal, de valores, ideas, necesidades, intereses, emociones, entre otros; habituarse al juego y estimular la creatividad.
- Comprender y representar algunas nociones y relaciones lógicas y matemáticas, referidas a situaciones de la vida cotidiana, acercándose a estrategias para la solución de problemas.

En este eje se desarrollan aspectos relacionados con la adquisición del lenguaje, abordado tanto en su función estructurante (signos guturales, balbuceo, monosílabos, frases de dos, tres palabras), como en su función mediadora de la comunicación mediante diferentes formas de lenguaje.

Otro aspecto que considera es el incremento del vocabulario que utiliza el niño con el fin de satisfacer sus necesidades básicas, manifestar sus deseos, pensamientos, emociones y pasar del lenguaje egocéntrico al lenguaje social; poner en práctica su capacidad de expresión y representación a través de la comunicación.

La diversidad de lenguajes permite la interacción de las niñas y los niños con un mundo culturalmente organizado, haciéndoles cada vez más competentes en la comprensión y expresión de conocimientos e ideas, sentimientos, deseos, necesidades e intereses.

Los lenguajes son también entendidos como instrumentos de autoconstrucción en la primera infancia, ayudan a la organización del propio pensamiento y permiten la toma de conciencia sobre la propia identidad y sobre lo que le rodea.

En torno a este eje se consolidan procesos para desarrollar la capacidad comunicativa y expresiva de niñas y niños, empleando manifestaciones de diversos lenguajes y lenguas como medios de exteriorización de sus pensamientos, actitudes, experiencias y emociones, que les permitan relacionarse e interactuar positivamente con los demás. Además, se consideran como fundamentales los procesos relacionados con el desarrollo de las habilidades motrices. El menor, partiendo del conocimiento de su propio cuerpo, logrará la comprensión e interacción con su entorno inmediato.

Por su parte, el arte está involucrado en la manifestación creativa natural de todo ser humano, aportando elementos a su desarrollo expresivo, sensible, perceptivo y estético, tanto individual como social.

Al involucrar el descubrimiento y disfrute de diversas sensaciones, por medio del arte, se busca que la niña y el niño las experimenten a través de las diferentes posibilidades que ofrece su cuerpo y el manejo de distintos materiales.

Les permite también comenzar a identificar y a discriminar las características y diferencias propias de sonidos, texturas, olores, colores y sabores, además de aprender a relacionar su cuerpo y los objetos con respecto al espacio y al tiempo, transformado, construyendo y encontrando nuevas maneras de interactuar con ellos.

Las diferentes experiencias artísticas son en sí mismas una excelente oportunidad para expresar, comunicar, representar, apreciar, descubrir y crear, desde la vivencia compartida con otros y con el entorno. En el nivel inicial, los sistemas de representación matemática se convierten en objetos de exploración a través del juego, de las actividades cotidianas y de las discusiones que se promueven en el aula. Esto permite que las capacidades que las niñas y los niños desarrollan, se orienten a identificar algunas de las características de los elementos relevantes de cada sistema de representación, así como a establecer algunas de las relaciones entre ellos y utilizarlos como herramientas que les permitan dar respuesta a necesidades y problemas de la vida cotidiana.

En este nivel, el trabajo está orientado a promover la interacción del menor con el conocimiento y razonamiento matemático a partir de su uso social, abordándolo de manera más sistemática que la desarrollada previamente en la familia y en el entorno social.

Para ello, se pretende que los infantes inicien el desarrollo de la capacidad de identificar y de usar, en forma cada vez más autónoma y con distintas estrategias, algunas de las herramientas básicas que la matemática proporciona para la resolución de problemas.

Organización curricular			
Eje	Ámbitos	Subámbitos	
Fig 2	Comunicación y lenguaje	Lenguaje verbal:  1. Frases y oraciones 2. Sonidos  Lenguaje no verbal: gestos	
Eje 2  Comunicación, arte y razonamiento matemático	Arte	Apreciación artística:  Expresión artística Creatividad y expresión	
	Razonamiento matemático	Desarrollo del razonamiento:  1. Clasificación 2. Seriación 3. Correspondencia	

Organización curricular		
Ámbito	Subámbitos	Descripción
Comunicación y lenguaje	Lenguaje verbal: 1. Frases y oraciones 2. Sonidos	Adquisición del lenguaje, abordado tanto en su función estructurante (signos guturales, balbuceo, monosílabos, frases de dos, tres palabras), como en su función mediadora de la comunicación, a través de diferentes formas de lenguaje.  Otro aspecto que considera es el incremento de vocabulario
	Leguaje no verbal: gestos	que utiliza la niña y el niño, con el fin de satisfacer sus necesidades básicas, manifestar sus deseos, pensamientos y emociones, para pasar del lenguaje egocéntrico al lenguaje social.
	Apreciación artística	El arte, como una actividad inherente al desarrollo infantil, contribuye a evidenciar que posee un carácter potenciador de creatividad, sensibilidad, expresividad y sentido estético.
Arte	Expresión artística Creatividad y expresión	Las experiencias artísticas se convierten en formas orgánicas y vitales de habitar el mundo y contribuyen a evidenciar, por medio de diversas formas de comunicación y expresión, la necesidad simbólica que hace disfrutar la vida, contemplarla, transformarla y llenarla de sentido.
Razonamiento matemático	Desarrollo del razonamiento: 1. Clasificación 2. Seriación 3. Correspondencia	El conocimiento lógico-matemático es el que construyen la niña y el niño al relacionar las experiencias obtenidas en la manipulación de los objetos. Surge de una abstracción reflexiva ya que este conocimiento no es observable y es el menor quien lo construye en su mente, a través de las relaciones con los objetos, desarrollándose siempre de lo más simple a lo más complejo, teniendo como particularidad que el conocimiento adquirido, una vez procesado no se olvida, ya que la experiencia no proviene de los objetos sino de su acción sobre los mismos.  De allí que este conocimiento posea características propias que lo diferencian de otros conocimientos.  A medida que el niño tiene contacto con los objetos del medio (conocimiento físico) y comparte sus experiencias con otras personas (conocimiento social), mejor será la estructuración del conocimiento lógico-matemático.

# 3. Relación del niño con el medio natural y social

Descubrimiento del medio natural

- Exploración y manipulación de objetos
- Exploración del medio natural
- Estructuración del medio natural

### Relación con su cuerpo

- Exploración de su cuerpo
- Conocimiento de su cuerpo

### Relación con el mundo sociocultural

- Relación con la familia
- Relación con la escuela
- Relación con la comunidad.

### Objetivos:

- Descubrir y disfrutar las posibilidades sensitivas, de acción y expresión de su cuerpo, coordinando y ajustándolo cada vez con mayor precisión al contexto.
- Descubrir el placer de actuar y colaborar con los iguales, ir conociendo y respetando las normas del grupo e ir adquiriendo las actitudes y hábitos (de ayuda, atención, escucha, espera), propios de la vida en un grupo social más amplio.

- Conocer distintos grupos sociales cercanos a su experiencia, algunas de sus características, producciones culturales, valores y formas de vida, generando actitudes de confianza, respeto y aprecio.
- Identificar y manifestar sus necesidades relacionadas con el bienestar corporal y conseguir una progresiva autonomía en las rutinas, adquiriendo hábitos seguros y saludables.
- Desarrollar la capacidad de observación y exploración de su entorno natural, adquiriendo nuevas pautas y comportamientos tendentes a que logren ser buenos ciudadanos, respetuosos con el medio.
- Interiorizar y poner en práctica las normas elementales de convivencia y relación social, participando cada vez más activamente en la vida de su familia y su entorno social.
- Adquirir valores que promueven el respeto, la igualdad, la justicia y la tolerancia.

En este eje, se propone desarrollar las capacidades sensoperceptivas para que descubran su mundo natural y cultural por medio de la exploración y manipulación de los objetos, incorporando las primeras representaciones mentales que le permitan comprender mejor e interactuar con su entorno inmediato. Son las mismas que se constituyen con base fundamen-

tal para el fortalecimiento de los procesos cognitivos propios de la edad y que le permiten satisfacer sus necesidades de aprendizaje.

Se pretende también contribuir a los procesos de descubrimiento y representación de los elementos físicos y naturales, así como a los de descubrimiento, vinculación y aceptación del medio social y cultural. Esto facilitará a las niñas y los niños un acercamiento comprensivo al medio en que viven y su inserción en él, de manera reflexiva y participativa.

De igual forma, se incluye el desarrollo de habilidades de pensamiento que permiten a niñas y niños construir conocimientos por medio de su interacción con los elementos de su entorno, para descubrir el mundo exterior que les rodea.

Esta construcción de conocimientos se facilita por medio de experiencias significativas y estrategias de mediación que posibilitan la comprensión de las características y relaciones de los elementos, tanto del medio natural como de su medio cultural.

En este contexto, se pueden rescatar los saberes y conocimientos ancestrales, se fomenta la curiosidad y se desarrollan procesos de indagación.

También, a través de la exploración del medio, comienzan a enfrentar situaciones de conflicto en las que deberán poner en práctica sus capacidades para resolver problemas. Si estas experiencias son valoradas positivamente y se presenta una intervención que las convierta en oportunidades de potenciar el desarrollo (aprender, soñar y jugar), se convertirán en insumos y bases definitivas que permitirán a los infantes establecer nuevas relaciones con el medio, enfrentando las situaciones cotidianas de una manera libre, creativa, propositiva y responsable.

En este eje se abarca el desarrollo de las posibilidades motrices y expresivas. Mediante los movimientos y formas de desplazamiento del cuerpo aumentan la capacidad de interacción con el entorno inmediato y el conocimiento de su cuerpo por medio de la exploración, lo que le permitirá una adecuada estructuración de su esquema corporal.



Organización curricular			
Eje	Eje Ámbito Subámbitos		
Relación del niño con el medio natural y social	Descubrimiento del medio natural	Exploración y manipulación de objetos  Exploración del medio natural  Estructuración del medio natural  Relación con su cuerpo  Exploración de su cuerpo  Conocimiento de su cuerpo  Relación con el mundo sociocultural  Relación con la familia  Relación con la comunidad	

Organización curricular			
Eje	Subámbitos	Descripción	
Descubrimiento del medio natural	Exploración y manipulación de objetos  Exploración del medio natural  Estructuración del medio natural	Desarrollar las capacidades sensoperceptivas para descubrir su mundo natural y cultural por medio de la exploración y manipulación de los objetos, incorporando las primeras representaciones mentales que le permiten una comprensión e interacción con su entorno inmediato, mismas que se constituyen en la base fundamental del fortalecimiento de los procesos cognitivos propios de la edad, que permitan satisfacer sus necesidades de aprendizaje.	

Organización curricular			
Eje	Subámbitos	Descripción	
	<ul> <li>Relación con su cuerpo</li> <li>Exploración de su cuerpo</li> <li>Conocimiento de su cuerpo</li> </ul>	Reconocer las partes de su cuerpo y la identificación primaria de sus sentidos y su funcionamiento: tacto, vista, olfato, gusto y oído.	
Descubrimiento del medio natural	Relación con su mundo social  Relación con la familia	La consideración de aspectos relacionados con el esta- blecimiento de los primeros vínculos afectivos propiciará interacciones positivas, seguras, estables y amorosas con la familia, con otros adultos significativos y con sus pares.	
	<ul><li>Relación con la escuela</li><li>Relación con la comunidad</li></ul>	Además, considera el paulatino proceso de adaptación y socialización del niño que adopta la empatía con los demás, así como la formación y práctica de valores, actitudes y normas que permiten una convivencia armónica.	

Después de haber establecido los ejes, ámbitos y subámbitos del desarrollo curricular, es pertinente conectar el planteamiento del currículo con experiencias de aprendizaje y algunas sugerencias para el trabajo en los espacios educativos, cerrando el ciclo y, de ese modo, establecer una visión integral con todos los aspectos que debe considerar el diseño y planeación curricular.

# Alineación de ejes y ámbitos, con experiencias de aprendizaje y sugerencias para el trabajo educativo

Aspectos relevantes	Estrategias de intervención	
La pertinencia, el sentido y el significado de los servi- cios que se ofrecen en función del potencial de las niñas y los niños.	<ul> <li>Ejes curriculares transversales.</li> <li>Proyectos pedagógicos específicos e interdisciplinarios.</li> </ul>	
La relación de la niña o el niño con el conocimiento del medio, con el agente educativo y con el centro de atención que lo recibe.	<ul> <li>Agente como mediador del proceso educativo.</li> <li>Construcción en conjunto de las habilidades y el desarrollo de capacidades en la niña y el niño.</li> </ul>	
Las condiciones pedagógicas y el ambiente escolar.	<ul> <li>Ambientes de aprendizaje.</li> </ul>	
Las metodologías y estrategias pedagógicas de los agentes educativos: transformación de las concepciones y prácticas pedagógicas y administrativas para elevar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.	<ul> <li>Actividades orientadas a un aprendizaje signifi- cativo, con un trabajo abierto, motivado, flexible, adaptado a las necesidades, creativo y único.</li> </ul>	

### Descripción de la estructura curricular

Ámbitos	Ejes	Experiencias de aprendizaje	Orientaciones para el trabajo
Los ámbitos de relación, más que proponer una forma de organización de contenidos curriculares, orientan la participación de los adultos responsables hacia el desarrollo de ambientes o entornos que, de manera efectiva, propicien que las niñas y los niños se relacionen, construyan y se apropien de las diversas experiencias y aprendizajes propuestos en el currículum.	Los ejes constituyen el elemento que articula, enmarca y da sentido a los ámbitos de relación y a las experiencias de aprendizaje, en tanto integran el segundo nivel de concreción.	Las experiencias de aprendizaje consideran situaciones referidas a prácticas sociales culturalmente valiosas que apoyan el aprendizaje a lo largo de la vida.	Se plantean recomendaciones metodológicas que sustentan y guían formas de intervención pertinentes para el logro de los aprendizajes esperados.



### Estructura curricular del modelo educativo

Ejes	Ámbitos	Experiencias de aprendizaje	Orientaciones para el trabajo
<ul> <li>Conocimiento de sí mismo</li> <li>Autonomía</li> <li>Formas de convivencia</li> </ul>	De relación del niño consigo mismo y con los demás		
<ul> <li>Comunicación</li> <li>Apreciación y expresión artísticas</li> <li>Aproximación al ra- zonamiento matemático</li> </ul>	Relación del niño con la comunicación, el arte y el razonamiento matemático		
<ul> <li>Descubrimiento del entorno natural</li> <li>Entorno social, familiar y escuela</li> </ul>	3. Relación del niño con el mundo natural y social		

La siguiente es una propuesta de organización para el desarrollo de contenidos, actividades y materiales varios, enfocada a la concreción del plan y programa específicos que requerirá la puesta en marcha de este Modelo Educativo. Constituye una de diversas opciones que pueden generarse a partir de la creatividad y sentido pedagógicos de especialistas y educadores, involucrados en el campo de la educación inicial.

Lo valioso de esta oportunidad es poner en práctica la visión formadora que articula la teoría pedagógica, los saberes y la experiencia en la práctica cotidiana de los agentes educativos, así como el interés de la comunidad familiar por el desarrollo integral de la niñez receptora de este servicio, que aspira a convertirse en una opción de gran calidad para la sociedad capitalina.

Ámbito de relación consigo mismo y los demás			
Ejes que organizan las experiencias de aprendizaje	Experiencias de aprendizaje	Orientaciones para el trabajo de las y los AE	
Conocimiento de sí mismo y su posición en el mundo	Las niñas y los niños participan en:	Se sugiere a los AE:	
Proceso de construcción social, relacionado con las elaboraciones que el sujeto realiza sobre sí a partir de las interacciones con los otros.	Juegos y actividades en las que identifican su nombre con distintas intenciones.	Dirigirse a las niñas y los niños por su nombre, establecer contacto visual, brindar retroalimentación verbal positiva cuando realizan actividades: "Lo haces muy bien", "casi lo logras", "mejoraste", "ya puedes", etcétera.	
	Conversaciones o diálogos de acuerdo a sus posibilidades lingüísticas y expre- sivas, en los que identifican sus caracte- rísticas físicas.	Organizar al grupo en círculo o semi- círculo, y propiciar que establezcan contacto visual entre ellos.	
En este proceso se ven involucrados el autoconcepto y la autoestima como dos procesos con componentes cognitivos que resultan del proceso activo de la relación con los otros.	Juegos o actividades en los que movilizan, con ayuda o de manera independiente, partes corporales para identificarlas.	Emplear materiales como espejos, objetos personales, telas y objetos de diversas texturas para propiciar experiencias sensoriales.	
	Situaciones cotidianas en las que, en la medida de sus posibilidades, se genere la opción de elegir objetos, materiales y formas de hacer; se posibilita que pongan en juego la elección y modifiquen, de ser necesario, recibiendo el apoyo y retroalimentación necesaria para el logro de la tarea.	Serán sensibles a las necesidades biológicas y emocionales de las niñas y los niños de tal manera que les retroalimenten y nombren: "¿Estás cansada/o?", "¿tienes sueño?", "¿no te gusta?", "¿qué te parece?", etcétera.	
		Tener presente que desde los primeros meses de vida se muestra el tempe- ramento, de ahí que es importante ser sensible y respetuoso.	
		Promover la expresión de sentimientos de manera abierta, evitando reprimirlos.	
		Evitar la retroalimentación positiva dirigida solo a una niña, un niño o grupo, sea por su aspecto, cualidades o logros.	

Ámbito de relación consigo mismo y los demás		
Ejes que organizan las experiencias de aprendizaje	Experiencias de aprendizaje	Orientaciones para el trabajo de las y los AE
Autonomía	Hábitos saludables en los que se le explica y describen a la niña o niño las técnicas de higiene que se emplean y cuál es su intención.	Usar lenguaje descriptivo que retroali- mente de manera positiva a las niñas y los niños; indicaciones claras y precisas.
		Privilegiar el contacto físico y visual suave y demostrativo.
Está referida a la capacidad del ser humano para hacerse responsable de sí mismo. En el caso de la primera infancia, se orienta a la posibilidad de valerse por sí mismo en la realización de actividades básicas de la vida cotidiana.	Situaciones cotidianas que le posibilitan poner en juego algunas destrezas, de acuerdo con sus posibilidades, para bastarse a sí mismo, manipular objetos, desplazarse, meter-sacar, colocarse prendas de vestir.	Ofrecer una amplia gama de oportu- nidades para que las niñas y los niños realicen acciones, mostrar mucho respeto y paciencia por lo intentos "falli- dos" que presenten.
		Animar enfáticamente a niñas y niños a realizar actividades de exploración y desplazamientos físicos: trepar, rodar, reptar.
La autonomía también considera dos componentes fundamentales: lo moral y lo cognitivo. Si bien en la primera infancia no se desarrollan como tal, es posible sentar bases que sustenten, en las siguientes etapas de vida, formas de relación y toma de decisiones asertivas.	Juegos que le implican retos físicos y cognitivos y es apoyada/o con los me- dios para ser superados.	Brindar oportunidades para que elijan entre varias opciones.
	Actividades de la vida cotidiana que le representen retos y es apoyada/o con los medios para ser superados.	Animar a que realicen acciones y experimenten posibles soluciones a situaciones que se presenten.

Ámbito de relación consigo mismo y los demás		
Ejes que organizan las experiencias de aprendizaje	Experiencias de aprendizaje	Orientaciones para el trabajo de las y los AE
Formas de convivencia	Situaciones cotidianas en las que se les asignan responsabilidades, de acuerdo a sus posibilidades.	
Este eje se caracteriza por su orientación hacia favorecer la adquisición de habilidades sociales, al considerarse parte esencial en la actividad humana (Lacuzana y Contini, 2009).	Recoger material, llevar y traer objetos, guardar o colocar los personales, brin- dando el apoyo necesario para el logro exitoso de la tarea.	Ser cuidadosos con las formas de inte- racción que tienen con niñas y niños, así como las que mantienen entre ellos.
Se reconoce que las habilidades sociales impactan en la conformación de la autoestima, la autorregulación y los procesos de aprendizaje; la adquisición de habilidades sociales también marcan en gran medida las actitudes que posteriormente tendrán hacia la protección y promoción de la salud de sí mismo.	Eventos o festejos sociales y culturales en los que se les explica y describe lo que sucede y porque ocurre.	Tomar en cuenta que la apropiación de habilidades sociales se da de manera vivencial, en las experiencias cotidianas del día a día, con las formas de mirar, el lenguaje corporal, los tonos y matices de las palabras y expresiones, entre otras.
Las habilidades sociales se aprenden desde los primeros meses de vida y es, a través de las interacciones de y con los otros, como se van apropiando de ellas las niñas y los niños.	Conversaciones, juegos o actividades en las que se les muestran formas verbales para relacionarse con los demás.	Asumirse como modelos de comportamiento social y figuras de vínculo, ya que de ello depende en gran medida la adquisición de habilidades sociales.
	Juegos y actividades de interacción social en los que se favorece la manifes- tación, actitudes de cooperación, con apoyo y de manera espontánea.	Evitar el uso de expresiones estereotipadas en las interacciones con las niñas y los niños, tales: como "las niñas bonitas se sientan así"; "esos juguetes son para niños"; "a las niñas no se les pega"; "las niñas con niñas y los niños con niños", etcétera.

Ámbito de relación del niño con la comunicación, el arte y el razonamiento matemático		
Ejes que organizan las experiencias de aprendizaje	Experiencias de aprendizaje	Orientaciones para el trabajo de las y los AE
Comunicación	Los niños y las niñas participan en:	Se sugiere a los AE:
La comunicación en este nivel educativo implicaría la aproximación a diversas formas de comunicación oral, escrita, a la escucha y a la lectura, a fin de fomentar que las niñas y los niños sean usuarios activos de estas formas comunicativas.	Conversaciones en equipos pequeños y más amplios, en las que se narran o explican eventos y sucesos.	Realizar un despliegue de formas co- municativas en las que las niñas y los niños estén inmersos, donde el empleo de estas formas de comunicación tenga sentido y sea significativo para ellas y ellos. Por ejemplo, al emplear la escritura, se redactará un mensaje al destinatario a fin de que tenga sentido el escribir.
		Retroalimentar las diversas expresiones de las niñas y los niños, evitando caer en formas de "corrección" que inhiban la comunicación.
La perspectiva de este eje está centrada en el lenguaje como una herramienta de comunicación y aprendizaje.	Eventos de lectura de diversos tipos de textos en los que escuchan el contenido.	Proponer situaciones y actividades de conversación o diálogo que tengan sentido, en los cuales los temas sean in- teresantes, motivadores y significativos.
		Generar situaciones en las que hablar, escuchar, leer o escribir posibilite que niñas y niños pongan en juego lo que saben y pueden hacer al respecto, todo ello de acuerdo con sus posibilidades, ya que se espera que realicen actos de lectura y escritura no convencionales.
La comunicación oral se considera, por una parte, como un proceso paulatino de adquisiciones de usos sociales del lenguaje, y por otra de construcciones cognitivas que dan lugar a una serie de estructuras mentales de orden y relación que sustentan el aprendizaje.	Actos de escritura en los que, de acuerdo a sus posibilidades, aportan ideas, opiniones, datos.	

Ámbito de relación del niño con la comunicación, el arte y el razonamiento matemático		
Ejes que organizan las experiencias de aprendizaje	Experiencias de aprendizaje	Orientaciones para el trabajo de las y los AE
En el caso de la educación inicial, la comunicación oral tiene un papel relevante en el desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños, pues busca que adopten formas comunicativas efectivas, las cuales no necesariamente implican articulación y estructuración gramatical totalmente convencionales.	Diálogos entre adultos y pares a partir de sus posibilidades.	
Concebir el uso en contextos funcionales y con intenciones comunicativas de la escucha, la escritura y la lectura implica que de manera cotidiana las niñas y los niños estén inmersos en situaciones donde el uso de estas adquiera sentido e impacte en la conformación de estructuras cognitivas cada vez más complejas, las cuales apoyarán la adquisición de habilidades para continuar aprendiendo.	En juegos o actividades en las que, de acuerdo a sus posibilidades, solicita o le solicitan información y datos sobre situaciones cotidianas o vividas.	



Ámbito de relación consigo mismo y los demás		
Ejes que organizan las experiencias de aprendizaje	Experiencias de aprendizaje	Orientaciones para el trabajo de las y los AE
Apreciación y expresión artísticas		
Este eje se orienta a promover que niñas y niños exploren y amplíen sus posibilidades co- municativas a través del arte, así como impulsar el goce estético.	Actos de lectura de géneros literarios en donde escuchan de forma placentera el contenido.	Involucrarse de manera activa, sensible y entusiasta con las actividades que se establezcan para niñas y niños, mostrando gusto y disfrute en la escucha, observación o producciones plásticas.
Se propone que con las niñas y los niños de 0 a 3 años se fomente el juego dramático, el acceso a distintos textos literarios, el contacto con ritmos variados y la expresión plástica y visual.	En juegos o actividades de expresión dramática como espectadores activos o como integrantes, con apoyo o de manera autónoma.	Retroalimentar y animar a las niñas y los niños a la observación y disfrute de las producciones o desempeños que reali- cen, evitando emitir juicios de valor.
El trabajo en este eje busca que las niñas y los niños, a partir de experimentar acercamientos con estos lenguajes, exploren sus posibilidades de comunicación con el otro y disfruten el goce estético.	En juegos o actividades musicales en las que realiza una escucha activa, recibien- do retroalimentación.	Invitar y animar enfáticamente a las niñas y los niños a que expresen sentimien- tos, emociones o movimientos con sus cuerpos o en juegos dramáticos.
Se busca generar experiencias en las que, a partir de poner en contacto directo a las niñas y los niños con los lenguajes artísticos, puedan imaginar, crear y recrear movimientos, ideas, formas de expresión, que posibiliten el contacto consigo mismo y con el mundo, de una forma creativa y lúdica.	En juegos o actividades musicales cantando o bailando, con apoyo o de manera autónoma.	Brindar oportunidades que amplíen sus experiencias con los lenguajes artísticos, así como sus horizontes de experiencias y gustos.

Ámbito de relación consigo mismo y los demás		
Ejes que organizan las experiencias de aprendizaje	Experiencias de aprendizaje	Orientaciones para el trabajo de las y los AE
Aproximación al desarrollo del pensamiento lógico matemático	En juegos o actividades en las que realiza recorridos, desplazándose con apoyo o de manera autónoma, en laberintos, diversas áreas de la sala o el plantel.	Aproximar a las niñas y los niños al pensamiento matemático mediante un enfoque globalizador que establezca una conexión entre los contenidos matemáticos, con otras áreas del conocimiento y del entorno.
Se considera a la matemática como una actividad social y culturalmente valiosa, que posibilita al ser humano enfrentar situaciones cotidianas, a través de emplear criterios prácticos de utilidad y con intencionalidad (Basté, 2012).	Situaciones cotidianas o juegos en las que se tenga posibilidad de explorar objetos y materiales, y reciban retroa- limentación sobre su forma, tamaño, ubicación, entre otras.	Considerar en su interacción con las niñas y los niños que la literatura, música, pintura, situaciones de la vida cotidiana, entre otros aspectos, ofrecen un espacio idóneo para acercar a niñas y niños a nociones espaciales, temporales, de regularidad o repetición, incluso numéricas.
En el caso de niñas y niños de 0 a 3 años, es relevante generar experiencias de aprendizaje que impacten en la creación de estructuras mentales sobre las que se construirá el conocimiento matemático ulterior (Alsina, 2012).	Situaciones o juegos en las que agrupen objetos, materiales, juguetes u otros objetos, con base en alguna cualidad.	Gestionar experiencias educativas retadoras alrededor de situaciones cotidianas en la alimentación, duran- te la higiene personal, etcétera.
Las niñas y los niños desde los primeros meses de vida buscan regularidades en su entorno y establecen relaciones básicas, ello da evidencia de las primeras estructuras que sustentarán el proceso de construcción matemática.	Juegos, actividades o situaciones coti- dianas en las que distingan relaciones cuantitativas (muchos, pocos, más que, menos que) entre objetos, materiales, juguetes u otros elementos.	Utilizar un lenguaje corporal y verbal claro y exacto, empleando términos adecuados.
Es decir, se trata de apoyar el desarrollo del razonamiento desde edades tempranas, a partir de las aproximaciones informales y espontáneas que niñas y niños realizan con objetos y situaciones de su entorno.		Animar la participación activa de niñas y niños a fin de ofrecer retroa- limentación positiva a las formas de interacción y resolución que realizan.



Ámbito de relación del niño con el mundo natural y social		
Ejes que organizan las experiencias de aprendizaje	Experiencias de aprendizaje	Orientaciones para el trabajo de las y los AE
Descubrimiento del entorno natural	Los niños y las niñas participan en:	Se sugiere a los AE:
Para el abordaje de este eje es necesario destacar que existe una estrecha relación entre este y el que corresponde al mundo social, ya que ambos se influyen: lo que ocurre en uno afecta al otro.	Juegos, actividades o situaciones coti- dianas en las que, a partir de sus me- dios, descubren cualidades físicas de objetos, materiales, alimentos, elemen- tos naturales y reciben retroalimentación para nombrarlos.	Plantear experiencias educativas en las que se presenten interrogantes, que animen a niñas y niños a explo- rar y descubrir el entorno.
		Promover el contacto directo de las niñas y los niños con el ambiente para que exploren y descubran de manera activa y constructiva su entorno.
Este eje propone que desde los primeros años las niñas y los niños se relacionen con su entorno natural de forma activa y respetuosa, sobre todo considerando la realidad imperante en la CDMX.	Juegos, actividades o situaciones cotidianas en las que, a partir de sus medios, establecen relaciones entre las cualidades físicas (frío-caliente; mojado-seco; áspero-liso) de objetos, materiales, alimentos, elementos naturales, y reciben retroalimentación para nombrarlos.	Mantener una actitud propositiva y abierta, que promueva la confianza y motivación para que se sientan se- guros al interactuar con el ambiente.
Este eje se orienta a buscar que los infantes de 0 a 3 años mantengan y amplíen sus capacidades de exploración, descubrimiento y asombro que los caracterizan en su interacción con lo que les rodea; se pretende potenciar su curiosidad natural para que, a través de esta, el ambiente se vuelva un objeto de conocimiento (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2014).	Juegos, actividades o situaciones cotidianas en las que, a partir de sus medios, emplean un sentido (tacto, olfato, oído, vista y gusto) para percibir las cualidades físicas y sensaciones que les provocan; reciben retroalimentación para nombrarlos.	Emplear un lenguaje descriptivo y preciso que detalle lo que se está aprendiendo.

Ámbito de relación del niño con el mundo natural y social		
Ejes que organizan las experiencias de aprendizaje	Experiencias de aprendizaje	Orientaciones para el trabajo de las y los AE
Descubrimiento del entorno natural	Los niños y las niñas participan en:	Se sugiere a los AE:
Este eje propone que de ma- nera enfática, a las niñas se les motive a participar e interesarse por la exploración del entorno.		Apoyar la exploración del entorno a partir de generar situaciones cotidianas y cercanas a niñas y niños.
		Mantener una actitud respetuosa hacia el ambiente natural, que se traducirá en el uso racional de los recursos.

Ámbito de relación del niño con el mundo natural y social		
Ejes que organizan las experiencias de aprendizaje	Experiencias de aprendizaje	Orientaciones para el trabajo de las y los AE
Entorno social: la familia y la escuela	Situaciones cotidianas en diversos espacios de interacción social de la escuela (patios, salas, jardines) para recibir explicaciones sobre los mismos y lo que se realiza en ellos.	Acercar a las niñas y los niños al entor- no social, familiar y escolar mediante recorridos en los espacios escolares, haciéndolos partícipes de lo que se realiza en ellos.
En este eje el trabajo se orienta a la aproximación de niñas y niños de 0 a 3 años al ambiente social que les rodea. Se considera que todo ambiente educa; los diversos espacios en que permanecen dejan huella; proporciona información sobre el qué y cómo se relacionan los sujetos.		Utilizar un lenguaje descriptivo y explicativo, que precise los eventos y sucesos en los que intervienen niñas y niños, con la intención de motivar su participación activa.



# V. Perfil de egreso de Educación Inicial

### V. Perfil de egreso de Educación Inicial

### Perfil de egreso de las niñas y los niños

Los niños que asisten al Centro de Educación Inicial, transitan a través de un proceso educativo de calidad en donde van adquiriendo conocimientos, habilidades y competencias para la vida conforme avanzan en su crecimiento, que les permitirán continuar en su paso por los diferentes niveles escolares.

Así, el tránsito por la educación inicial pretende dotarles de un conjunto de competencias que fortalezcan las capacidades y valores adquiridos por medio de contenidos y métodos que estructuren un perfil de egreso con características válidas para su desempeño en la vida.

### El perfil de egreso:

- Podrá manifestarse al alcanzar, de forma paulatina y sistemática, los aprendizajes esperados y los estándares curriculares.
- Se integra con la suma de características que debe reunir quien termina los estudios de un ciclo pedagógico; en este caso, las niñas y los niños de 0 a 6 años, definiendo las habilidades estimadas, aptas para el fin perseguido.
- Nos permite definir qué tipo de alumno se espera formar.

Plantea rasgos deseables que los alumnos deberán mostrar al término de la educación inicial como garantía de que podrán desenvolverse satisfactoriamente en cualquier ámbito de la vida, y así delimitar el proceso de articulación con el siguiente nivel escolar, en este caso el preescolar.

Las razones de este perfil son:

- Definir el tipo de ciudadano que se espera formar.
- Ser un referente común en la definición de componentes curriculares.
- Ser un indicador para valorar la eficacia del proceso educativo.

Ahora bien, el perfil del egresado puede ser virtual o real. Entendiendo por virtual cuando únicamente se manifiesta como una intención, como un proyecto a lograr, como un futuro deseable y posible para los alumnos que ingresan al programa, en tanto que es real en el momento en el que se plasma en los egresados.

Se busca que los egresados de los Centros de Educación Inicial posean competencias reales, según sus capacidades individuales, que les permitan interactuar con su medio a través de las interacciones que se realizan en el centro.

Los niños viven experiencias significativas y experiencias reorganizadoras a partir de las cuales adquieren

capacidades, conocimientos, actitudes y valores frente a las experiencias y sucesos de su entorno.

La noción de *competencia* se refiere a las adquisiciones que posibilitan a las niñas y los niños los "haceres" (hacer), los "saberes" (saber hacer) y el "poder hacer", que manifiestan a lo largo de su desarrollo. Estas capacidades surgen de la reorganización de sus afectos y conocimientos al interactuar con ellos mismos, con los otros y con sus entornos, cada vez más complejos con relación a su etapa de desarrollo.

Los menores que ingresan al Centro de Educación Inicial no parten de cero, llegan siempre con una base que ya poseen los bebés desde su nacimiento y que demuestran mediante sus funciones afectivas, cognitivas y sociales, con las que se van adaptando a su entorno; son acciones complejas y sorprendentes por la eficacia con que las van desarrollando.

Las competencias de los bebés se pueden entender como la capacidad que tienen para interactuar con el mundo. Al inicio, las competencias tienen la forma de un "hacer", que permiten su adaptación -si no comen no sobreviven-, las cuales con el tiempo avanzan a "saber hacer", y después, a partir de la reorganización de los funcionamientos acumulados, se transforman en "poder hacer".

Las competencias se van haciendo más complejas en la medida en que el niño se enfrenta a juegos y actividades que implican esfuerzos y retos que le permiten adquirir nuevos conocimientos, desarrollar mayores habilidades o adoptar ciertos valores y actitudes.

Las competencias adquiridas en esta etapa se van reelaborando a lo largo de la vida, ya que no son estáticas ni permanecen inmutables; se transforman en razón de diversas circunstancias como son: nivel de desarrollo, contexto en que se desenvuelve, los problemas y tareas a los que se enfrenta, de los retos y logros del día a día.

Las competencias se vuelven más complejas, lo que lleva al niño a tener mayor conocimiento de sí mismo y de su entorno físico y social, que a su vez sigue enriqueciendo sus aprendizajes posteriores.

Por otra parte, durante el desarrollo, se generan procesos de reconstrucción y reorganización permanentes, donde las experiencias reorganizadoras dan a los niños una nueva conciencia acerca de "cómo pensar", de aprender a utilizar los recursos con los que cuentan para identificar cómo y dónde buscar una solución. Esta es una competencia que va de la mano de la experiencia reorganizadora.

Las experiencias reorganizadoras recogen, sintetizan y sistematizan elementos de procesos previos que son cruciales y sirven de base para fortalecer otros procesos futuros, más elaborados. Una experiencia reorganizadora, más que acumulación, es el resultado de la integración de capacidades previas, que permiten a las niñas y a los niños acceder a

nuevos "saberes" y "haceres" y movilizarse hacia formas más complejas de pensamiento y de interacción con el mundo.

Son acontecimientos que determinan la comprensión que el niño tiene acerca de la realidad, cumpliendo con su papel fundamental. Al ser condiciones significativas que le abren nuevos horizontes, tienen repercusiones y constituyen nuevos avances. Transforman la manera como las niñas y los niños conciben el mundo.

Las competencias surgen y se desarrollan en el contexto de las relaciones sociales, en la construcción de significados y en darle sentido a sus experiencias.

Esto hace a los niños únicos e irrepetibles. En la relación con los demás llegan a comprender sus sentimientos, deseos, pensamientos e intenciones y los de aquellos con quienes comparten. De igual forma, pueden inferir los motivos que llevan a realizar las acciones propias y ajenas.

Las competencias también surgen y se desarrollan en el contexto de la interacción del niño con el mundo físico y natural, que se rige por principios y leyes diferentes de las que caracterizan el mundo social, ante el cual pueden anticipar soluciones, elaborar otras que no se observen directamente, generar hechos a través de sencillos experimentos, encontrar relaciones cuantificables entre los objetos y, a la vez, ordenar y establecer regularidades entre ellos.



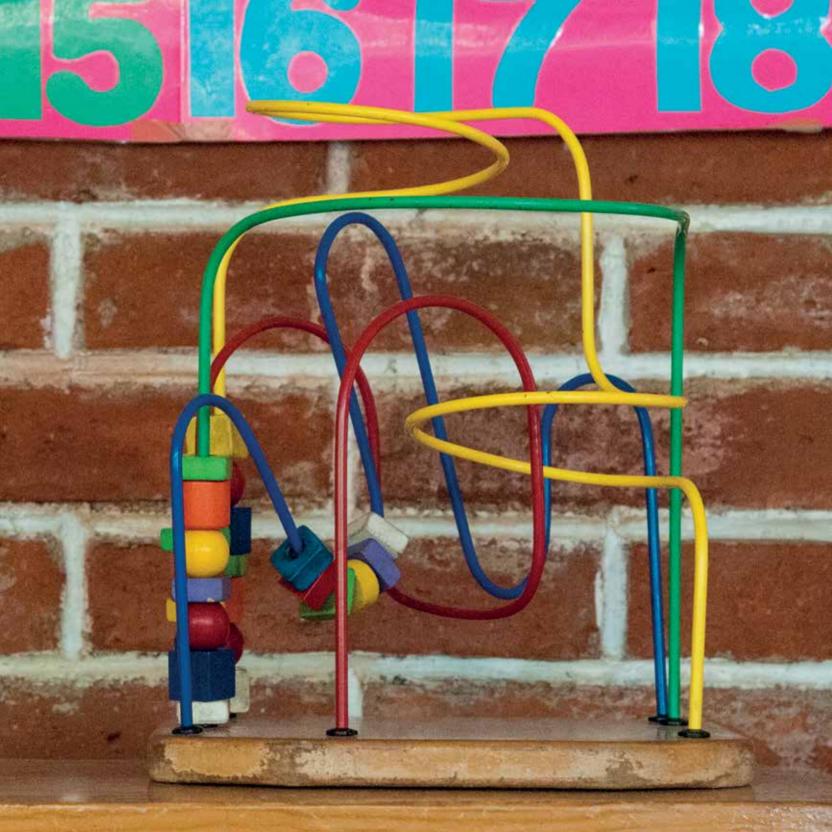
Se puede afirmar, en conclusión, que las competencias desarrolladas por las niñas y los niños en la primera infancia, forman parte de la construcción de sí mismos, del establecimiento de relaciones con los otros y con el entorno, y de la construcción del mundo como una realidad. Su desarrollo en el entorno educativo constituye un invaluable apoyo para la transición de la educación inicial a la educación primaria.

Tablas de perfil de egreso y competencias con que debe contar el niño al egresar del Centro de Educación Inicial

Eje 1: De la relación consigo mismo y con los demás		
	Ámbito: conocimiento de sí mismo	D (1)
	Subámbito: conciencia emocional	Perfil de egreso
	Conoce e identifica las manifestaciones de sus necesidades personales y las va expresando a través de formas socialmente aceptables.	Satisface necesidades personales por sí mismo: hambre, sed, deseos de ir al baño, entre otras.
	Reconoce sentimientos y emociones propias y las va expresando de formas socialmente aceptables.	Aprende a reconocer sus sentimientos y transmitirlos de manera adecuada.
NCIAS	Subámbito: autocontrol	Perfil de egreso
COMPETENCIAS	Regula y controla por sí mismo algunas emociones ante ciertas situaciones.	Aprende a regularse y autocontrolar algunas emociones por sí mismo.
Ö	Aprende a superar los sentimientos de frustración que le producen eventos que no puede controlar.	Supera la frustración que le producen eventos fuera de su control.
	Subámbito: autonomía personal	Perfil de egreso
	Reconoce sus logros y se esfuerza por seguir obteniéndolos.	Reconoce su valor propio (autoestima).
	Adquiere habilidades para ser una persona cada vez más independiente de su madre o de la persona que lo cuida.	Aprende a separarse de su madre o de quien lo cuida y a confiar en otra persona.

	Eje 1: De la relación consigo mismo y con los demás		
	Ámbito: calidad de vida, salud y bienestar	Perfil de egreso	
	Subámbito: habilidades de vida y bienestar	r erill de egreso	
	Demuestra capacidad de relacionarse con adultos y adquirir reglas sociales.	Sigue reglas que las personas mayores indican.	
	Establece relaciones con otros niños a través del juego.	Convive con niñas y niños de su edad.	
	Se siente inclinado a mostrar empatía con las personas con las que convive.	Demuestra conciencia de los demás.	
Ñ	Reconoce de manera incipiente su responsabilidad para satisfacer algunas necesidades.	Demuestra la capacidad de responder a sus necesidades.	
COMPETENCIAS	Ámbito: calidad de vida, salud y bienestar	Perfil de egreso	
	Subámbito: construcción de hábitos	r crill de egreso	
00	Adquiere conciencia de los demás y del cuidado del entorno como un hábito personal.	Demuestra capacidad para mantener limpia el aula y las áreas comunes.	
	Realiza actividades de higiene personal básica: lavarse las manos, cepillarse los dientes, sentarse a la mesa.	Afianza normas de higiene personal y autocuidado.	
	Realiza por sí mismo algunas actividades para ves- tirse o desvestirse: poner o quitarse el suéter y los zapatos, abotonarse, ponerse los calcetines, entre otras.	Aprende a realizar algunas actividades para vestirse y desvestirse autónomamente.	
	tirse o desvestirse: poner o quitarse el suéter y los zapatos, abotonarse, ponerse los calcetines, entre		

Eje 2. Comunicación, arte y razonamiento matemático		
	Ámbito: comunicación y lenguaje	Dorfil de egrece
	Subámbito: lenguaje verbal	Perfil de egreso
	Demuestra capacidad de atender y comprender palabras, frases, oraciones, intenciones y mensajes que le comunican adultos y sus pares.	Escucha y comprende lo que otras personas le dicen.
	Demuestra la capacidad de expresar en forma oral a través de palabras, frases y oraciones, sus deseos, ideas, experiencias y sentimientos.	Reconoce y expresa con palabras lo que necesita, quiere y siente.
	Ámbito: comunicación y lenguaje	Perfil de egreso
	Subámbito: lenguaje no verbal	i cilli de egreso
	Reconoce e identifica algunas expresiones no verbales como gestos, posturas, sonidos y su significado.	Reconoce algunas expresiones no verbales y su significado.
SIAS	Ámbito: arte	Perfil de egreso
JENO	Subámbito: expresión y apreciación artística	r eriii de egreso
COMPETENCIAS	Muestra la capacidad de crear representaciones mentales de objetos, personas y situaciones cotidianas.	Juega a que es otra persona o hace dibujos sobre lo que ha visto.
ö	Distingue y valora las diferentes manifestaciones artísticas: literatura, danza, música, teatro, pintura, etcétera.	Aprecia las artes en sus diferentes manifestaciones.
	Realiza actividades creativas como dibujo, canto, trabajo manual, dramatizaciones, entre otras.	Conoce, comprende, aprecia y valora diferentes manifestaciones culturales y artísticas.
	Ámbito: razonamiento matemático	Perfil de egreso
	Subámbito: desarrollo del razonamiento	r drill de egrece
	Clasifica juntando por semejanzas y separando por diferencias con base en un criterio.	Identifica de manera básica semejanzas y diferencias de algunos elementos para clasificarlos.
	Muestra capacidad de organizar elementos por criterio serial.	Establece relaciones entre elementos que son diferentes en algún aspecto y ordenará esas diferencias.
	Muestra la capacidad de establecer una relación de correspondencia entre los elementos de dos o más conjuntos a fin de compararlos cuantitativamente.	ldentifica de manera básica elementos que se rela- cionan en dos imágenes o espacios.



Eje 3. Relación del niño con el mundo natural y sociocultural		
COMPETENCIAS	Ámbito: descubrimiento del medio natural	
	Subámbito: descubrir, conocer y explorar el mundo	Perfil de egreso
	Es progresivamente más autónomo para expresar necesidades básicas y actuar sobre el ambiente.	Aprende a hacer cosas por sí mismo o con poca ayuda.
	Muestra la capacidad de organizar y dar sentido a su ambiente.	Conoce acerca de las cosas que están a su alrededor y les da un orden.
	Desarrolla habilidades sensoperceptivas que le permiten construir conocimientos de su entorno.	Satisface necesidades de aprendizaje del medio ambiente.
	Interactúa con los diferentes elementos del mundo que lo rodea.	Conoce y comprende su entorno.
	Ámbito: relación con su cuerpo	Perfil de egreso
	Subámbito: relación con su cuerpo	
	Manipula objetos con la finalidad de explorarlos y controlar sus movimientos.	Controla sus movimientos y sabe lo que puede hacer con su cuerpo.
	Demuestra coordinación visomotora que le permite explorar el ambiente.	Usa sus manos y dedos para realizar diferentes actividades.
	Relación óculo-manual.	Demuestra capacidad de coordinar la relación ojo-mano para manipular objetos.
	Reconoce las partes de su cuerpo y, de manera insipiente, el funcionamiento de los sentidos (tacto, vista, olfato, gusto y oído).	Conoce la anatomía básica del cuerpo humano y la función de los sentidos.

	Eje 3. Relación del niño con el mundo natural y sociocultural				
	Ámbito: relación con el mundo sociocultural				
	Subámbito: relación con la familia	Perfil de egreso			
	Comprende que existen situaciones permitidas y situaciones no permitidas.	Comprende y respeta algunos límites.			
	Adopta conductas, valores y costumbres propias de su círculo familiar.	Reconoce los hábitos, costumbres y valores propios de su familia.			
	Identifica la pertenencia a su círculo familiar y los roles que cumplen en ella cada miembro.	Identifica los roles sociales que desempeña cada miembro en su familia nuclear.			
S	Ámbito: relación con el mundo sociocultural	Perfil de egreso			
ENCI/	Subámbito: relación con la escuela	r omi de egrece			
COMPETENCIAS	Interactúa con los agentes educativos respetando órdenes y guías.	Reconoce figuras de autoridad.			
ŏ	Interactúa con otros niños de manera participativa.	Se relaciona de manera armónica con sus pares.			
	Enfrenta situaciones de conflicto y muestra capacidad de resolver problemas.	Aprende a resolver situaciones conflictivas.			
	Subámbito: relación con el mundo social	Perfil de egreso			
	Subámbito: relación con la comunidad	r chii de egrece			
	Amplía su entorno social a partir de relacionarse con algunos miembros de su comunidad.	Desarrolla habilidades sociales relacionándose con diferentes personas de su entorno social.			
	Interacciona con personas de su medio, aprendiendo costumbres culturales diversas.	Acepta su medio cultural.			



# VI. Perfil de los Agentes Educativos

# VI. Perfil de los agentes educativos

# Agente Educativo de Educación Inicial

Se entiende por Agente Educativo (AE) a la persona que establece el contacto directo con la niña o el niño en el proceso de formación inicial. Funge como mediador de conocimiento y desarrollo de habilidades, por lo que debe aspirar a la excelencia en el servicio que brinda y con ello otorgar significado a sus acciones y proyectos.

El AE debe prever diversos elementos, entre ellos la organización de tiempos, espacios, y momentos de trabajo, la administración de recursos y materiales dentro del aula, y sobre todo, la selección de estra-

tegias pedagógicas y criterios de evaluación que respondan al ritmo y avance de cada niña y niño.

Por otro lado, desempeña un papel moral dado que orienta, sostiene emocionalmente, estimula y promueve el desarrollo de habilidades básicas, identificando y atendiendo las diferencias y características propias de cada niña y niño.

Para tal efecto, este modelo contempla a los siguientes agentes más cercanos al proceso de educación inicial: director(a), promotor(a), educador(a), padres y madres de familia y agentes de crianza colectiva (aquellos familiares cercanos, amigos, entre otros que colaboran en el cuidado del niña o la niño).

### FI director

Requiere una constante reflexión pública, ya que su tarea consiste en resolver cuestiones de carácter técnico, administrativo y pedagógico. Tiene un papel esencial que cumplir en la comunidad educativa, lo que debe trasmitirse en la formación de las niñas y los niños, por lo que no puede fundarse en la voluntad de una persona o un grupo en particular, sino en la voluntad racional de lo que todos pueden aportar, siempre pensando en el bienestar de las niñas y los niños.

### El promotor

Se considera profesional a aquella persona que ha adquirido determinadas competencias, reconocidas socialmente para aportar un bien o un servicio a los demás y a la sociedad.

Con el ejercicio de determinadas actividades, va adquiriendo carácter de personalidad ética y cuando desarrolla de manera excelente sus competencias, se forma como ciudadano y como persona moral (Vázquez, V. y Escámez, J., 2010).

El promotor debe ser por tanto, un profesional en el servicio que brinda, estableciendo como prioridad que las niñas y los niños alcancen su potencialidad a través de la imagen positiva de quien los asiste en el proceso de acompañamiento educativo, destacando que las acciones de una persona o grupo

de personas aumentan o limitan las posibilidades de acción de los demás.

Tiene la responsabilidad de facilitar el desarrollo de las niñas y los niños en todas las dimensiones de su personalidad, por lo que es fundamental el compromiso de establecer y mantener relaciones de confianza y cuidado, despertando el entusiasmo por el descubrimiento y la participación activa en un clima de reconocimiento y cortesía.

### Educador (a)

Es la persona que guía a la niña o el niño durante su estancia en el centro educativo, introduce un sentimiento profundo de satisfacción durante el proceso de acompañamiento, a la vez que produce resultados.

Es prioridad para esta figura hacer saber a las niñas y los niños que se preocupa de ellos. Por lo anterior, además de propiciar la participación de las niñas y los niños en las actividades curriculares, ha de desarrollar relaciones interpersonales que enriquezcan a todos con el primer acercamiento a la interpretación de la realidad, con nuevos valores y actitudes, fortaleciendo la autonomía personal.

## Padres y madres de familia

El papel que desempeñan estas figuras en las prácticas de crianza, contribuye sustancialmente en el desarrollo de la niña y el niño. Las respuestas se orientan al reconocimiento para ellas y ellos de sentirse amados y tomados en cuenta en la estructura familiar, lo que les permite establecer el tono emocional de las relaciones y otras conductas puestas en juego para encauzar su conducta y autorregulación, el nivel de comunicación y el tipo de disciplina que acompaña el proceso de formación.

"En la conducta de los padres hacia los hijos tiene una influencia relativa el número de adultos, el número de niños, la educación de la madre, el ingreso familiar y las percepciones de los padres de sus propias conductas en las prácticas de crianza" (Ramírez, 2005).

Las figuras educativas deben apuntalar el trabajo con la familia en el fortalecimiento de la comunicación padres-hijos, donde se busque obtener la conformidad del niño, explicar las razones de las medidas establecidas para modificar los comportamientos no adecuados, pedir opinión, animar a expresar argumentos, sentimientos y escuchar razones.

### Agentes de crianza colectiva

Son aquellos familiares o amigos que participan directa o indirectamente en el cuidado y prácticas de crianza de la niña y el niño. Su papel es predominante en la búsqueda de un equilibrio y corresponsabilidad entre el sistema familiar y la comunicación con las niñas y los niños, ya que se desenvuelve en dos esferas: la disciplina y el cuidado establecido por los padres en los momentos de convivencia y los espacios de cuidado que brindan los agentes de crianza colectiva.

Por lo anterior, es de suma importancia fortalecer las relaciones interhumanas con el desarrollo de niñas y niños, el cumplimiento de los derechos, las relaciones y creaciones simbólicas, las relaciones con el contexto y las condiciones sociales de vida, que permitan desarrollar las competencias y habilidades adecuadas al desarrollo de los pequeños, de tal forma que se tomen las decisiones más adecuadas en el terreno de la enseñanza y el aprendizaie.

# El perfil profesional educativo

En términos globales, definimos el perfil docente como un profesional de la pedagogía que asume el rol de agente mediador entre el objeto de conocimiento y el sujeto que aprende y reconstruye; como un orientador u orientadora y guía del aprendizaje que asesora, crea, facilita y propone situaciones problemáticas. Por tanto, debe ser una autoridad en el saber que maneja, de manera que pueda argumentar, reflexionar y comprender las estructuras profundas del conocimiento (Zapata y Ceballos, 2010).

El perfil del profesional educativo cuenta con una postura social, una actitudinal y una procedimental para el ejercicio de su actividad educativa. Es decir, el perfil debe ir en correspondencia con un proyecto histórico, político y pedagógico; debe reflejar al ser humano y el tipo de ciudadanía a la que se aspira en un momento determinado; el ideal de ser humano al que se anhela ser es fundamental, pues condiciona la actividad y orienta los esfuerzos e intencionalidades.

Delimitamos así el concepto de perfil como el conjunto de rasgos y capacidades que caracterizan a un individuo, expresados en términos de competencias en diferentes dominios de la acción docente, las que le pueden ser demandadas legítimamente por la sociedad.

La formación continua del agente educativo de la primera infancia se constituye en una de las metas más importantes de los sistemas educativos modernos y una de las principales preocupaciones de las instituciones educativas.

Uno de los factores que más influye en la calidad de la educación es la formación de su profesorado, más en los primeros niveles de la educación ya que de ahí se desprenderán los aprendizajes en los posteriores.

De forma general, los procesos de formación de los agentes educativos de nivel inicial para desarrollar su práctica, han sido por medio de cursos de actualización, diplomados y asesoría permanente por parte de los equipos técnico-pedagógicos con los que cuenta el Centro de Educación Inicial.

La carencia de una formación profesional sólida se manifiesta en un desempeño en la práctica docente que adolece de los elementos teóricos, metodológicos, técnicos y didácticos básicos para desarrollarla eficientemente.

Es por ello fundamental contar con un perfil que defina las características básicas con que debe contar el docente a cargo de los menores.

El agente educativo debe ser capaz de promover el desarrollo integral infantil, identificando factores que influyen en la niña y el niño de 0 a 3 años, mediante el conocimiento de este proceso, sus pautas, creencias y prácticas de crianza, así como de técnicas de aten-

ción básica y métodos de valoración con la finalidad de diseñar estrategias de atención eficaces y óptimas.

También debe planificar, implementar, conducir y evaluar el proceso de formación y desarrollo de las niñas y los niños de 0 a 3 años de edad, brindando asesoría a instituciones y padres de familia, a partir del conocimiento y adaptación de modelos y metodologías de educación inicial.

Debe emprender tareas específicas como:

- Atender la estimulación temprana en todas sus áreas de desarrollo, a partir del estudio y análisis de las características, necesidades y contextos de las niñas y los niños, así como las prácticas de formación.
- Diseñar y evaluar proyectos, programas de formación, y la propuesta de estrategias y materiales didácticos.
- Adaptar los modelos de la educación inicial a las necesidades del grupo y de cada individuo, con la finalidad de proponer soluciones a las problemáticas pedagógicas que promuevan el desarrollo infantil.

Es claro que en cada momento del desarrollo se debe adoptar el punto de vista de los bebés, de las niñas y los niños. Por ello la propuesta es respetarlos y protegerlos e ir aprendiendo con ellos. En esa tarea diaria, cada uno de los agentes podrá completar, adaptar o recrear planteamientos y situaciones que permitan a los bebés, niñas y niños aprender y continuar con su proceso formativo.

Considerando lo anterior, el agente educativo de nivel inicial será capaz de:

- Ser tolerante, creativo, empático y con disposición al diálogo.
- Identificar factores que influyen en el desarrollo de la niña y el niño de 0 a 3 años a partir del conocimiento de sus pautas, creencias y prácticas de crianza, de técnicas de atención básica y métodos de valoración, con la finalidad de diseñar estrategias para brindar atención oportuna y pertinente, mostrando una actitud de apertura a la diversidad.
- Brindar asesoría a instituciones y otros agentes educativos para que faciliten su intervención en los procesos de formación y desarrollo de las niñas y los niños de 0 a 3 años, a partir de:
  - El conocimiento y adaptación de modelos y metodologías de educación inicial nacional e internacional.
  - Del contexto de las instituciones y su legislación.



- Del contexto social de los padres o tutores.
- De las leyes y reglamentos vigentes de educación inicial.
- Diseñar y evaluar proyectos, programas, estrategias y materiales didácticos, mediante la utilización y adaptación de modelos de educación inicial desde una perspectiva crítica, innovadora y propositiva, con la finalidad de resolver problemáticas pedagógicas que promuevan el desarrollo infantil.
- Tomar en cuenta en sus aportaciones el estudio y análisis de las características, necesidades y contextos de las niñas y los niños, así como de otros agentes educativos y sus prácticas pedagógicas.
- Crear e innovar ambientes de aprendizaje formal y no formal a través del diagnóstico, planeación, desarrollo y evaluación, considerando

las características y necesidades de niñas y niños de 0 a 3 años, con la finalidad de potenciar su desarrollo, manteniendo una relación empática con estos y con sus familiares.

- Gestionar procesos, servicios y apoyos en instituciones educativas, familias, comunidades y grupos mediante el estudio y análisis de:
  - Los modelos de organización y administración.
  - La normatividad y legislación nacional, estatal y regional.
  - El diagnóstico de la realidad social y educativa.
  - Los campos de acción pertinentes, con la finalidad de difundir y fortalecer la educación inicial.
- Desarrollar programas educativos hacia los padres y tutores que les brinden información útil en su proceso de crianza en el hogar.

En consecuencia, los agentes educativos responsables de la educación a la primera infancia deben generar procesos educativos intencionados, pertinentes y oportunos, creados a partir de los intereses, características y capacidades de las niñas y los niños, con el fin de promover el desarrollo de sus competencias, liderando un cambio cultural que impulse nuevas y robustas prácticas pedagógicas.

# El agente educativo y la educación emocional

"El rol del educador o educadora en el marco de la primera infancia, consiste en acompañar afectivamente a las y los niños promoviendo el máximo desarrollo integral" (Zapata y Ceballos).

Los bebés, niñas y niños menores de tres años tienen contacto permanente con adultos que satisfacen sus necesidades básicas en la cotidianidad. Entre ellos están en primer lugar sus padres, hermanos y otros miembros del núcleo familiar inmediato.

Sin embargo, además de la familia le acompañan otras personas que apoyan de diferente manera en la crianza, entre ellos forman parte los docentes de los Centros de Educación Inicial: *los agentes educativos*.

La educación es un proceso caracterizado por relaciones interpersonales. Toda relación interpersonal está impregnada por fenómenos emocionales diversos, de los cuales se pueden derivar, si no se lleva una relación adecuada, habrá situaciones de estrés o depresión.

Estas dos son causas importantes de bajas laborales entre el profesorado de todos los niveles educativos, lo cual sugiere que se le debe prestar una atención especial, ya que el agente educativo es el primer destinatario de la educación emocional.

El agente educativo requiere en primer término, y para sí mismo, el desarrollo de competencias emocionales.

Por extensión, debe contribuir al desarrollo emocional de los bebés, niñas y niños, lo que nos lleva a la educación emocional. La atención durante la primera infancia, en particular de niñas y niños provenientes de familias en situación de marginalidad, tiene un enorme potencial a fin de compensar las carencias de los propios hogares y contribuir sustantivamente a romper el círculo vicioso de la pobreza.

Con este fin es esencial no sólo asegurar que sobrevivan, sino mejorar las oportunidades de las niñas y los niños para desarrollarse de manera sana e integral. Esto se logra por medio de programas que mejoren los ambientes familiares y comunitarios, así como brindarles acceso a servicios de atención directa y de buena calidad.

La educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona y de ese modo lograr capacitarle para la vida. Todo ello tiene como objeto aumentar el bienestar personal y social.

La capacitación en emociones debe estar presente en todo el currículum académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida. Tiene un enfoque del ciclo vital cuyo propósito es optimizar el desarrollo humano en los aspectos personal y social: su propósito es contribuir al desarrollo de la personalidad integral del individuo.

Así pues, pretende dar respuesta a un conjunto de necesidades sociales que no quedan atendidas con suficiencia en la educación formal y que deben ser consideradas como factores de riesgo ante diversas situaciones del entorno sociocultural, mismos que se pueden agrupar en cinco categorías: individuo, familia, grupo de iguales, escuela y comunidad.

De los factores protectores poco se sabe todavía. La información disponible indica que hay dos categorías: personales y ambientales. En el primer grupo se encuentran las competencias sociales y emocionales: habilidades sociales, disposición favorable, habilidades de solución de problemas sociales, autoeficiencia, autoestima, habilidades de comunicación efectiva y aspiraciones elevadas.

Los factores ambientales que aportan un contexto de apoyo y favorecen el desarrollo social y emocional son: compromiso fuerte con al menos un adulto, comportamiento apropiado de los padres, implicación en organizaciones constructivas, actividades sociales y acceso a escuelas calificadas.

Las competencias socio-emocionales son factores protectores para variedad de comportamientos ajustados; y su desarrollo debe enfocarse en programas desde y para la primera infancia. Puede afirmarse que muchos de los problemas que afectan a la sociedad actual (consumo de drogas, violencia, prejuicios étnicos, etcétera) tienen un fondo emocional, de esta forma se identifica que cambios en la respuesta emocional que damos a los acontecimientos inciden en la prevención de ciertos comportamientos de riesgo.

La educación emocional promueve la inteligencia emocional. Esta "incluye la habilidad de percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual" (Mayer y Salovey, 1997: 10, traducción de Biscarra, 2003).

# Pautas que favorecen el desarrollo emocional de las niñas y los niños

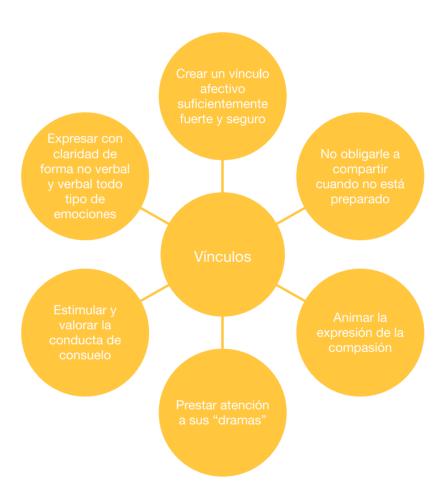
### Identidad:

"Los seres humanos no nacen para siempre el día que sus madres los alumbran: la vida los obliga a parirse a sí mismos una y otra vez, a modelarse, a transformarse, a interrogarse (a veces sin respuesta) a preguntarse para qué diablos han llegado a la Tierra y qué deben hacer en ella", Gabriel García Márquez.



### Vínculos:

"Un niño que sabe que su figura de apego es accesible y sensible a sus demandas, desarrolla un fuerte y penetrante sentimiento de seguridad que le alienta a valorar y continuar la relación", John Bowlby.



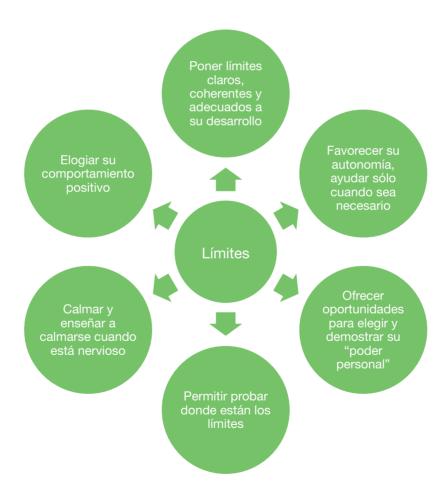
### **Emociones:**

"La inteligencia emocional es una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos, y engloba habilidades tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental. Ellas configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, que resultan indispensables para una buena y creativa adaptación social", Daniel Goleman.



### Límites:

"Es una frontera que delimita el comportamiento entre lo que debe ser y lo que NO debe ser. Está compuesta por rutinas, reglas y restricciones que nos ayudan a determinar hasta donde cierta conducta o comportamiento es permitido".



# Competencias del agente educativo

La educación inicial es un proceso permanente y continuo de interacción y relaciones sociales de calidad, pertinentes y oportunas, que permite a las niñas y los niños potenciar sus capacidades y desarrollar sus competencias.

Cabe recordar que la competencia es el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia.

Así, el agente educativo es promotor del desarrollo de competencias a partir de la observación de las niñas y de los niños el acompañamiento intencionado y la generación de espacios educativos significativos.

Tiene el reto de acompañar, guiar y orientar, dando promoción a través de la práctica de un cambio cultural que abandone modelos tradicionales de enseñanza, basados en una concepción de niñas y niños que comprenden poco o nada, y donde el aprendizaje se entiende como una acumulación de conocimientos.

No es posible que los agentes educativos acompañen y promuevan el desarrollo de competencias si desconocen las particularidades de las niñas y los niños a quienes acompañan, así como las bases conceptuales del desarrollo infantil, las características del contexto y los propósitos de la educación inicial.

Adicionalmente, debe contar con diversas competencias que establece el perfil profesional. Existen distintos enfoques para clasificar un mismo conjunto de competencias:

### Cognitivas (saber)

Se fundamentan en conocimientos disciplinarios o generales relativos a las ciencias básicas, las humanidades o las artes. Su énfasis está dado por el saber comprender, analizar y tratar la información relevante, relacionar o sintetizar un determinado conocimiento, fenómeno o sistema.

# Contenido curricular

Conoce el currículo y todos sus componentes para poder implementarlo adecuadamente, favoreciendo el desarrollo integral y el logro de las competencias fundamentales y específicas de sus niños.

Planifica y organiza procesos de aprendizaje significativos, relevantes y pertinentes que posibilitan el desarrollo de todas las potencialidades individuales y grupales.

Incentiva la curiosidad, las preguntas y la búsqueda de respuestas diversas por parte de las niñas y los niños.

### Cognitivas (saber)

# Contenido curricular

Domina las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y las usa según el propósito y situación educativa, tomando en cuenta la etapa de desarrollo de las niñas y los niños con los que trabaja.

Valora e integra diferentes manifestaciones socioculturales, cognitivas y artísticas como medios para el desarrollo integral.

### Procedimentales (saber hacer)

Saber cómo proceder en situaciones profesionales determinadas. Su énfasis está en elaborar determinados productos tales como gestión de proyectos, organizar u operar determinados sistemas, preparar informes, establecer estrategias metodológicas, entre otros.

Planifica y organiza de manera coordinada procesos de aprendizaje significativos, relevantes y pertinentes que posibilitan el desarrollo de competencias: la integración de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales; las estrategias de enseñanza-aprendizaje; las actividades; los recursos y la evaluación.

Planifica con intención clara y desde una posición crítica y propositiva, promoviendo la colaboración, el trabajo en equipo y una actitud democrática.

Aplica una variedad de estrategias de enseñanza-aprendizaje para atender las diversas formas de cómo se desarrollan y aprenden las niñas y los niños en esta etapa.

### Proceso de enseñanzaaprendizaje

Promueve una práctica educativa constructiva y significativa, con clara intencionalidad pedagógica para apoyar el desarrollo pleno e integral.

Diseña y conoce diferentes modalidades, técnicas e instrumentos de evaluación de acuerdo a la competencia a evaluar, y utiliza los resultados de la evaluación para reorientar su enseñanza y los aprendizajes de las niñas y los niños.

Mantiene una relación estrecha de articulación con las familias y con la comunidad para favorecer los procesos y el desarrollo integral de las niñas y los niños, reconociendo y aprovechando sus realidades socioculturales.

Toma en cuenta los conocimientos previos de las niñas y los niños y facilita la articulación de estos con los nuevos saberes.

Diseña situaciones que generan en las niñas y los niños curiosidad, preguntas, interés y búsqueda de alternativas de solución a problemas sencillos que se presenten.

Utiliza la realidad del entorno natural y sociocultural como primer recurso didáctico y elabora materiales educativos pertinentes.

# Competencias interpersonales: ser y convivir

Son las que permiten, a partir del conocimiento de sí mismo, cooperar con otros sujetos en función de un objetivo común: saber comportarse en distintas situaciones, participar y comprometerse, así como saber percibir situaciones y ser capaz de captar e interpretar señales de los interlocutores.

Interpersonales			
Aprendizaje de las niñas y los niños	Compromiso personal y profesional		
Conoce, comprende y respeta las diferentes etapas y patrones de desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños para garantizar una educación integral y el desarrollo de las competencias fundamentales y específicas.	Asume con responsabilidad su rol en el proceso de forma- ción integral de las niñas y los niños.		
Valora las diferencias individuales y realiza las adecua- ciones y acomodaciones necesarias para favorecer un ambiente que responda a las necesidades y a los intereses de cada infante.	Muestra conciencia social, integrándose y participando activamente en la comunidad.		
Diseña e implementa experiencias de aprendizaje apropiadas, variadas y que representan un reto para los pequeños a su cargo.	Actúa con ética en su ejercicio profesional y vida personal.		
Entiende cómo ocurre el desarrollo cognitivo, lingüístico, social, emocional y físico; reconoce que cada niña y niño tiene diferentes trasfondos personales y familiares; destrezas, habilidades, perspectivas; talentos, intereses y valores.	Ejerce un liderazgo positivo, siendo capaz de autoregular sus emociones.		
Respeta los ritmos y estilos de aprendizaje, ofreciendo respuestas educativas adecuadas a las necesidades especiales de las niñas y los niños.	Desarrolla en sí mismo, en las niñas y los niños la conciencia ecológica, la valoración y respeto por su entorno natural.		
Trabaja y colabora con otras y otros para crear ambientes que apoyan el aprendizaje individual y colaborativo, que propician interacciones sociales positivas y la automotiva- ción de las niñas y los niños.	Usa efectivamente la comunicación oral y escrita.		

Interpersonales			
Aprendizaje de las niñas y los niños	Compromiso personal y profesional		
	Promueve la alegría, el buen humor y la calidez en el trato.		
	Mantiene una imagen agradable, cordial y una adecuada presentación personal.		
	Participa en actividades de desarrollo personal y profesional significativas, que promueven la actualización y la reflexión sobre su práctica y que facilitan evaluar sus ejecutorias, identificar sus fortalezas, superar sus dificultades; se interesa por aprender permanentemente y, por ende, reinventarse de forma continua.		
	Es receptivo a la crítica, abierto al cambio y acepta que puede aprender de otros mediante un ejercicio profesional colaborativo.		
	Reconoce la importancia de reunirse con sus pares como equipo, dialogar sobre asuntos relacionados con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y el cumplimiento de la visión, misión y propósitos del centro educativo.		

Por otra parte, la docencia debe asumirse como una práctica intercultural y social, como una acción educativa integral en donde se articulan aspectos políticos, pedagógicos, sociales y culturales, que requiere de fundamentación teórica de carácter pedagógico y que tiene como propósito el desarrollo integral de las niñas y los niños en una relación afectiva, así como su reconocimiento como sujetos sociales, inmersos en una cultura.

Por último, pero no menos importante, el acompañamiento durante la primera infancia habrá de tener siempre en la mira la formación de una persona responsable, ética y amorosa.

Para lograrlo, todas las actividades creativas, lúdicas y formativas deben ir de la mano, acompañando al individuo en su desarrollo. Los primeros años de vida son el tiempo decisivo para la formación, pues en esta etapa se establecen los cimientos para una vida feliz y sana.



# VII. Programa Educativo de 0 a 3 años

# VII. Programa Educativo de 0 a 3 años

# 1. Competencias a lograr

# Competencias a desarrollar de los 0 a los 3 años, por rango de edad

En el presente capítulo se plasman las competencias que las niñas y los niños deberán desarrollar durante los primeros tres años de vida, para obtener recursos que les lleven a resolver y enfrentar las diversas situaciones que enfrentarán en el día a día.

Estas competencias, basadas en el perfil de egreso esperado al finalizar su estadía en los Centros de Educación Inicial, se dividen por rangos de edad.

Si bien se mencionan situaciones que las niñas y los niños deberán lograr, no son las únicas; los agentes educativos deberán considerar que todas son oportunidades para el aprendizaje y recordar que cada niña y niño, es único e irrepetible y cuenta con sus propios procesos de desarrollo.

# Ámbito: conocimiento de sí mismo



# Competencia: conoce e identifica las manifestaciones de sus necesidades personales y las va expresando a través de formas socialmente aceptables

45 días a 6 meses	7 a 12 meses	1 a 2 años	2 a 3 años
Demuestra satisfacción o desagrado ante las prácti- cas de aseo personal que le realiza el adulto.	Manifiesta disposición y co- laboración en las activida- des de su higiene personal que le realiza el adulto.	Intenta lavarse las manos y cara con apoyo del adulto, iniciando su proceso de autonomía en la realización de actividades de aseo.	Se lava las manos y cara con la supervisión del adulto, y los dientes con apoyo del adulto, incrementando los niveles de autonomía en la realización de acciones de aseo.
Realiza acciones (llorar) y otros gestos que demuestran su incomodidad ante el pañal sucio.	Refleja acciones, gestos u otras expresiones verbales que demuestran su incomodidad ante el pañal sucio.	Incrementa gradualmente los avisos de su necesidad de evacuar durante el día como parte del proceso de control de esfínteres.	Controla esfínteres en forma gradual durante el día, requiriendo la ayuda del adulto para ir al baño.
	Sonríe y deja de llorar cuando un adulto conocido le habla.	Se aleja un momento de su cuidador y regresa a él, lo cual le da seguridad para alejarse de nuevo, repitiéndolo varias veces.	Cuando se aleja de su cuidador y se le acerca un desconocido busca su cercanía de nuevo.

Reconoce sentimient	Competencia Reconoce sentimientos y emociones propias y las va expresando de formas socialmente aceptables				
45 días a 6 meses	7 a 12 meses	1 a 2 años	2 a 3 años		
Expresa necesidades y emociones a través del llanto, grito, sonrisa y risa.	Manifiesta espontáneamente sus emociones mediante diversas formas de expresión del lenguaje.	Reconoce algunas de sus emociones y sentimientos y las expresa espontáneamente mediante lenguaje verbal y no verbal.	Identifica algunas emociones y sentimientos de las perso- nas de su entorno y expresa las suyas mediante el lengua- je verbal y no verbal.		
	Busca al adulto cuando requiere afecto, está cansado o tiene miedo.	Expresa sus necesidades y trata de satisfacerlas: dice, por ejemplo: "Quiero pan" e intenta tomarlo del lugar donde está.	Expresa sus emociones de alegría o enojo de maneras socialmente aceptables: dice que está enojado o feliz y por qué; cuando algo no le resulta, expresa lo que quiere hacer, en lugar de enojarse.		

Competencia: re	Competencia: regula y controla por sí mismos algunas emociones ante ciertas situaciones				
45 días a 6 meses	7 a 12 meses	1 a 2 años	2 a 3 años		
			Regula algunas emociones cuando se lo solicita algún adulto.		
		Comprende los mensajes orales que en los contextos habituales se le dirigen, aprendiendo a regular su comportamiento en función de su contenido.	Controla algunas conductas cuando algún adulto se lo solicita, en función de su contenido.		
	Detiene la actividad cuando el adulto dice 'No' con firmeza.	Dice 'No' con la cabeza para manifestar su negativa a hacer algo.	Dice 'No' a peticiones del adulto.		
		Avisa cuando desea ir al baño y detiene lo que hace.	Suspende su juego sin llorar cuando se le pide ir al baño, sentarse a comer, bañarse, etcétera.		

Competencia: aprende a superar los sentimientos de frustración que le producen eventos que no puede controlar				
45 días a 6 meses	7 a 12 meses	1 a 2 años	2 a 3 años	
Se calma cuando algún adulto lo levanta y apapa- cha.	Sigue; se calma cuando algún adulto lo levanta y apapacha.	Solicita a algún adulto que lo cargue cuando se siente frustrado.	Se calma solo en algunas situaciones que le producen frustración.	
	Protesta con llanto o gritos cuando suspenden algo que quiere hacer y se tranquiliza si le ofrecen algo más que hacer.	Cuando empieza a cami- nar y se cae, llora, mos- trando su frustración y se tranquiliza cuando logra levantarse.	Patalea, grita y llora cuando no obtiene lo que quiere y al ser ignorado por el adulto, deja de hacerlo.	
			Trata de satisfacer sus ne- cesidades y busca ayuda del adulto cuando algo se le dificulta.	

Compe	Competencia: reconoce sus logros y se esfuerza por seguir obteniéndolos				
45 días a 6 meses	7 a 12 meses	1 a 2 años	2 a 3 años		
		Busca la aprobación y reconocimiento del adulto ante sus logros.	Se reconoce a sí mismo, sus logros y se esfuerza por volver a lograrlo.		
		Adquiere una imagen de sí mismo.	Adquiere una imagen positiva de sí mismo.		
	Muestra que se está adaptando a las rutinas y actividades de su casa; se muestra tranquilo ante los ruidos de la casa que le provocaban llanto.	Cuando le quitan un juguete que le gusta, se enoja, llora y requiere que el adulto le ayude a calmarse con las formas que ya conoce.	Cuando tiene problemas, los resuelve por sí mismo sin llorar; cuando se le cae el vaso de agua en la mesa, va por un trapito y seca.		
		Se muestra orgulloso de sus logros.	Es persistente en la tarea, aún cuando se le dificulte.		

# Competencia: adquiere habilidades para ser una persona cada vez más independiente de su madre o de la persona que lo cuida

45 días a 6 meses	7 a 12 meses	1 a 2 años	2 a 3 años
Responde con miradas, gestos y movimientos de su cuerpo cuando escu- cha su nombre.	Reconoce características propias de su identidad, como reaccionar al escu- char su nombre.	Reconoce características propias de su identidad, como repetir su nombre cuando le preguntan.	Identifica características propias de su identidad, como contestar cuál es su nombre y apellido cuando le preguntan.
Reconoce las voces y rostros de su madre, padre y personas que lo cuidan, estableciendo relaciones de pertenencia.	Reconoce las características propias de su identidad, como reaccionar al escuchar su nombre.	Reconoce las caracte- rísticas propias de su identidad, como repetir su nombre cuando le pregun- tan.	Identifica características propias de su identidad como contestar cuál es su nombre y apellido cuando le preguntan.
Demuestra inconformidad cuando desaparece su madre o quien asuma su vínculo primario.	Realiza acciones que demuestran su inconformi- dad cuando desaparecen personas u objetos con los que ha generado relación de pertenencia.	Demuestra nociones de propiedad hacia personas y objetos con los que genera relación de pertenencia, utilizando posesivos como 'mío'.	Se reconoce como niña o niño identificando sus características físicas.
			Demuestra nociones de propiedad hacia las personas y objetos con los que genera relación de pertenencia, utilizando palabras y acciones.
	Imita acciones de orden como guardar objetos en un recipiente señalado.	Apoya en el orden de los espacios guardando los objetos y juguetes en el lugar donde se le indica.	Colabora con el orden de los espacios ubicando los objetos y juguetes en el lugar que los ubica habitualmente.

# Ámbito: calidad de vida, salud y bienestar



Competencia: demuestra capacidad para relacionarse con adultos y seguir reglas sociales				
45 días a 6 meses	7 a 12 meses	1 a 2 años	2 a 3 años	
Realiza gestos de alegría ante los movimientos corporales que hace el adulto cuando canta o ejecuta alguna acción.	Expresa sus necesidades y deseos utilizando gestos y movimientos sencillos.	Comunica sus deseos, sentimientos y emociones a través de gestos y movi- mientos.	Comunica con intención sus deseos, sentimientos y emo- ciones a través de gestos y movimientos identificados.	
		Adquiere control de sus emociones y comporta- mientos en el marco de una relación afectuosa.	Participa en la satisfacción de sus necesidades básicas, de manera cada vez más autónoma.	
		Utiliza el lenguaje gestual y oral para comunicarse con los demás, compañeros y adultos, además de ex- presar sus sentimientos y emociones.	Establece relaciones sociales satisfactorias en ámbitos cada vez más amplios, teniendo en cuenta las emociones, sentimientos y puntos de vista de los demás.	

Comp	Competencia: establece relaciones con otros niños a través del juego				
45 días a 6 meses	7 a 12 meses	1 a 2 años	2 a 3 años		
Imita acciones sencillas de juegos y canciones como respuesta de la interacción con otras personas.	Interactúa con el adulto a través de juegos sencillos con acciones y objetos que llaman su atención.	Participa en espacios co- munes de juego donde se encuentran otros niños sin necesariamente interactuar con ellos.	Empieza a unirse en pareja para jugar y participar en juegos grupales propuestos por el adulto.		
		Comienza a negociar acuerdos con niños y adultos.	Descubre el placer de actuar y colaborar con los iguales.		
			Es capaz de realizar "imitaciones diferidas" en el tiempo (evocar y reproducir una acción cierto tiempo después de haberlo visto por primera vez).		

Competencia: se	Competencia: se siente inclinado a mostrar empatía con las personas con las que convive				
45 días a 6 meses	7 a 12 meses	1 a 2 años	2 a 3 años		
		Descubre poco a poco que los demás tienen su propia identidad, sus deseos y posesiones que deben ser respetados.	Imita actividades que observa en los adultos, especialmen- te en sus padres, a quienes admira y con los cuales siente seguridad.		
		Busca al adulto para jugar, contar cuentos, etcétera.	Comprende las necesidades de otras personas y trata de ayudarlas.		
			Se muestra desconfiado de los extraños, pero puede acercarse a ellos si éstos se acercan con un juguete familiar o hacen juegos que le gustan.		

### Competencia: reconoce de manera incipiente su responsabilidad para satisfacer algunas necesidades 45 días a 6 meses 7 a 12 meses 1 a 2 años 2 a 3 años Realiza acciones para ali-Intenta alimentarse de manera Realiza acciones para alimen-Practica con mayor control mentarse de manera autónoindependiente realizando tarse con niveles de creciente acciones para alimentarse ma: colocar con sus manos acciones como: levantar la autonomía: usar la taza para de manera autónoma: usar el seno de la madre en su ropa de la madre buscando el beber líquidos pudiendo devarios utensilios para beber boca, sostener el biberón seno, sostener el biberón con rramar parte de su contenido, líquidos y la cuchara. con las dos manos. una mano, utilizar las manos intenta utilizar la cuchara para para llevarse alimentos a la alimentarse, colocando en ocasiones los alimentos con boca, intentar cogerlos con la cuchara. la mano. Muestra iniciativa: elige su Escoge solo sus juguetes y se mantiene entretenido. ropa o con qué juega. Va al baño solo: levanta su vestido, se baja el pantalón, short, y calzón también solo, y solicita ayuda del adulto únicamente para limpiarse.

Competencia: adquiere conciencia de los demás y del cuidado del entorno como un hábito personal			
45 días a 6 meses	7 a 12 meses	1 a 2 años	2 a 3 años
		Reconoce los espacios básicos de su entorno ha- bitual (casa, centro infantil, etcétera).	Muestra afecto hacia niños más pequeños y animales domésticos.
	Obedece una orden simple cuando va acompañada de ademanes o gestos.	Participa habitualmente en las actividades que se le proponen.	Contribuye al orden de sus cosas en casa o centro infantil cuando se le indica.
		Reconoce algunos ele- mentos propios de la estación del año en la que está.	Identifica lugares de visita frecuente dentro de su en- torno: casa de un familiar, parque, panadería, etcé- tera.

# Competencia: realiza actividades de higiene personal básica (lavarse las manos, cepillarse los dientes, sentarse a la mesa)

45 días a 6 meses	7 a 12 meses	1 a 2 años	2 a 3 años
Demuestra satisfacción ante el baño diario y realiza acciones que expresan su agrado o desagrado ante otras prácticas de aseo personal que le realiza el adulto.	Manifiesta disposición y colaboración en las activi- dades de higiene personal que le realiza el adulto.	Intenta lavarse las manos y cara con apoyo del adulto, iniciando su proceso de autonomía en la realización de actividades de aseo.	Se lava las manos y cara con la supervisión del adulto; los dientes con apoyo del adulto, incrementando los niveles de autonomía en la realización de acciones de aseo.
Demuestra satisfacción ante el baño diario y realiza acciones que expresan su agrado o desagrado ante otras prácticas de aseo personal que le realiza el adulto.	Manifiesta disposición y colaboración en las activi- dades de higiene personal que le realiza el adulto.	Intenta lavarse las manos y cara con apoyo del adulto, iniciando su proceso de autonomía en la realización de actividades de aseo.	Se lava las manos y cara con la supervisión del adulto y los dientes con apoyo del adulto, incrementando los niveles de autonomía en la realización de acciones de aseo.
	Se lleva alimentos y objetos a la boca.	Comienza a comer con cuchara, derramando un poco.	En la mesa se mantiene sentado hasta terminar de comer.
		Va al baño solo: levan- ta su vestido, se baja el pantalón, short, y calzón. Solicita ayuda del adulto para limpiarse.	Satisface necesidades personales: se alimenta, viste y va al baño solo.

Competencia: realiza por sí mismo algunas actividades para vestirse o desvestirse (poner o quitarse el suéter y los zapatos, abotonarse, ponerse los calcetines, entre otras)

45 días a 6 meses	7 a 12 meses	1 a 2 años	2 a 3 años
Realiza algunas accio- nes de desvestirse como sacarse el gorro y dejarse vestir por el adulto.	Realiza algunas acciones de desvestirse como sacar- se los zapatos y demostrar colaboración para que lo vistan, como extender los brazos.	Intenta acciones de vestirse y desvestirse, como quitarse los calcetines, el suéter, ponerse el pantalón, y demuestra colaboración para que lo vistan, como extender los brazos y las piernas.	Manifiesta acciones de creciente autonomía con relación a las prácticas de vestirse y desvestirse como: sacarse los zapatos, la chamarra, subirse y bajarse los pantalones, intentando vestirse solo.
		Acepta la ausencia de los padres, aunque puede protestar momentánea- mente.	Se queda en el Centro de Educación Inicial sin llorar, cuando lo dejan sus padres.
		Reconoce objetos de uso habitual (cuchara, toalla, esponja, juguetes, entre otros).	Se mueve con soltura por los espacios habituales (casa, centro infantil, etcétera).

Competencia: consume alimentos sanos que le proporcionan la madre o adultos que lo cuidan			
45 días a 6 meses	7 a 12 meses	1 a 2 años	2 a 3 años
Reacciona con maniobras de aceptación y rechazo ante nuevos alimentos, objetos y situaciones.	Realiza maniobras de aceptación y rechazo ante alimentos y objetos que le agradan o desagradan.	Manifiesta agrado o desagrado con relación a objetos, alimentos y situaciones a través de gestos, acciones y palabras sencillas.	Demuestra agrado o desagrado a objetos, alimentos y situaciones identificadas, mediante acciones y palabras que explican las razones de su aceptación o rechazo.
Reacciona con acciones de incomodidad ante texturas ásperas y sabores desagradables.	Reacciona ante el contacto con texturas ásperas y suaves, y ante sabores agradables y desagradables.	Explora texturas, olores y sabores de los elementos de su entorno.	Identifica algunos atribu- tos de elementos de su entorno como duro/blando, dulce/salado.
	Manifiesta que tiene ham- bre o sed.	Come solo con la cuchara derramando alimento y bebe agua de un vaso.	Se alimenta por sí mismo.

Competencia: distingue alimentos nutritivos de los que no lo son			
45 días a 6 meses	7 a 12 meses	1 a 2 años	2 a 3 años
		Muestra gustos y preferencias respecto a los alimentos que se le ofrecen.	Identifica alimentos dulces y salados demostrando preferencia por uno u otro.
		Realiza prácticas de higiene que favorecen la adquisición de hábitos y la prevención de enfermeda- des.	Comprende que existen alimentos sanos y alimentos chatarra.

# Ámbito: comunicación y lenguaje



# Competencia: demuestra capacidad de atender y comprender palabras, frases, oraciones, intenciones y mensajes que le comunican los adultos y niños

45 días a 6 meses	7 a 12 meses	1 a 2 años	2 a 3 años
			Pronuncia con claridad la mayoría de palabras de su lenguaje verbal, pudiendo presentar dificultad en cier- tos fonemas.
		Pronuncia palabras y frases que son básicamente com- prendidas por la familia y las personas que lo cuidan.	Repite y completa can- ciones, poesías y rimas sencillas.
		Realiza acciones que demuestran la compren- sión de palabras y órdenes sencillas.	Sigue instrucciones sencillas que involucran una actividad.

# Competencia: demuestra la capacidad de expresar, en forma oral a través de palabras, frases y oraciones, sus deseos, ideas, experiencias y sentimientos

45 días a 6 meses	7 a 12 meses	1 a 2 años	2 a 3 años
		Demuestra la comprensión del significado de algu- nas palabras y frases al escuchar cuentos sobre sí mismo o su familia, respon- diendo preguntas.	Demuestra la compresión del significado de frases y oraciones, respondiendo algunas preguntas sencillas sobre el contenido de un cuento leído por el adulto.
Pone atención al escuchar canciones.	Reacciona al escuchar canciones.	Imita movimientos sencillos tratando de seguir el ritmo de las canciones.	Realiza movimientos al escuchar canciones intentado seguir el ritmo.
Reproduce sonidos senci- llos y repite cadenas silábi- cas espontáneamente.	Pronuncia sonidos, fone- mas, sílabas y palabras pivotes que son básica- mente comprendidas por la familia y las personas que lo cuidan.	Responde a preguntas sencillas.	Participa en conversa- ciones breves mediante preguntas.
		Intenta seguir canciones y rimas cortas y sencillas.	Intenta relatar cuentos narrados por el adulto con ayuda de los paratextos que observa, sin necesaria- mente seguir la secuencia del cuento.
Reproduce sonidos senci- llos y repite cadenas silábi- cas espontáneamente.	Pronuncia sonidos, fone- mas, sílabas y palabras pivotes que son básica- mente comprendidas por la familia y las personas que lo cuidan.	Pronuncia palabras y frases que son básicamente com- prendidas por la familia y las personas que lo cuidan.	Pronuncia con claridad la mayoría de palabras de su lenguaje verbal, pudiendo presentar dificultad en cier- tos fonemas.
Se expresa empleando sílabas para comunicar sus necesidades.	Utiliza un número reducido de palabras en su lenguaje verbal.	Utiliza un vocabulario más amplio de palabras en su lenguaje verbal.	Maneja en su lenguaje ver- bal un número significativo de palabras.

# Competencia: reconoce e identifica algunas expresiones no verbales como gestos, posturas, sonidos y su significado

45 días a 6 meses	7 a 12 meses	1 a 2 años	2 a 3 años
Ríe fuertemente.	lmita la acción de soplar.	Imita movimientos de mejillas, lengua y labios, y realizar la acción de soplar.	Realiza movimientos más complejos de mejillas, len- gua, labios y glotis.
			Identifica algunos logotipos de productos y objetos conocidos en las propa- gandas de su entorno.
		Anticipa eventos: cuando alguno de los padres se pone la chamarra, dice adiós con la mano.	Es capaz de comunicarse a través de gestos y mímica, además del lenguaje oral.

## Ámbito: arte



Competencia: muestra la capacidad de crear representaciones mentales de objetos, personas y situaciones cotidianas				
45 días a 6 meses	7 a 12 meses	1 a 2 años	2 a 3 años	
Busca objetos parcialmente escondidos, o cuando se le caen mientras los está mirando.	Busca objetos en el lugar de siempre cuando se le esconden.	Busca objetos en el lugar que se guardan habitual- mente, aunque no estén presentes.	Explora objetos y elementos del entorno descubriendo sus características.	
Repite acciones con una intención: sacudir el sonajero para escuchar el sonido, realizar un gesto que cause agrado al adulto, entre otros.	Experimenta la relación causa-efecto mediante acciones como lanzar objetos, pulsar interruptores, entre otros.	Realiza modificaciones de las acciones para experimentar la relación causa-efecto, como pisar un objeto que suena y luego obtener el mismo sonido sentándose sobre él.	Explora objetos y elementos del entorno descubriendo sus características.	
Explora objetos de su entorno inmediato con sus manos y boca.	Reconoce objetos perso- nales que habitualmente utiliza.	Identifica objetos de su entorno con los que interactúa y observa frecuentemente.	Diferencia objetos de su entorno por su forma, tamaño y color.	

Competencia: distingue y valora las diferentes manifestaciones artísticas (literatura, danza, música, teatro, pintura, etcétera)			
45 días a 6 meses	7 a 12 meses	1 a 2 años	2 a 3 años
		Disfruta de diferentes mani- festaciones culturales de su entorno.	Participa en algunas prácticas culturales de su entorno, disfrutando de las diferentes manifestaciones artísticas.
		Disfruta de la lectura de cuentos o historias breves narradas por el adulto.	Disfruta de la lectura de cuentos narrados por el adulto, pidiendo que le repi- tan los de su mayor agrado.
		Participa en eventos culturales como bailables, obras de teatro, musicales, etcétera, aunque no se mueva o interactúe.	Participa de manera cada vez más activa en eventos culturales como bailables, obras de teatro, musicales, etcétera.

# Competencia: realiza actividades creativas como dibujo, canto, trabajo manual, dramatizaciones, entre otras

45 días a 6 meses	7 a 12 meses	1 a 2 años	2 a 3 años
		Realiza trazos mediante el garabateo desordenado para expresar gráficamen- te sus representaciones mentales.	Realiza trazos mediante el garabateo controlado para expresar gráficamente sus representaciones mentales de objetos, animales y personas.
			Hace garabatos y dice que es algo conocido, por ejemplo una "tortuga".
	Fija su atención cuando el adulto relata un cuento acompañado de material gráfico y concreto.	Demuestra interés por las imágenes de los cuentos y otros materiales impresos y digitales.	Describe imágenes de diferentes tipos de texto como cuentos, revistas, rótulos, material digital, entre otros.
		Explora y manipula diferentes materiales utilizando técnicas grafo-plásticas para la producción de trabajos estimulando su creatividad.	Explora distintas posibilidades de producción de trabajos más elaborados utilizando materiales y técnicas grafo-plásticas, estimulando su imaginación y creatividad.

## Ámbito: razonamiento matemático



# Competencia: clasifica juntando por semejanzas y separando por diferencias con base en un criterio

45 días a 6 meses	7 a 12 meses	1 a 2 años	2 a 3 años
Manipula y explora objetos que le llaman la atención.	Manipula y explora objetos (juguetes) según su funcio- nalidad.	Relaciona objetos similares en función de un criterio que determine el adulto como forma, tamaño, color u otro.	Agrupa objetos en función de categorías amplias como alimentos, vestimen- ta, juguetes u otros.
		Reconoce la noción grande y pequeño en objetos del entorno.	Reconoce las nociones arriba/abajo, dentro/fuera y abierto/cerrado en relación con objetos.
			Realiza operaciones sencillas o cambios de cualidades mediante juegos que hacen pasar de un elemento a otro a partir de un cambio de cualidad.
		Comprende el concepto de uno, muchos, pocos y nada.	Dice palabras que muestran su comprensión de cantidad: al comparar su montoncito de piedritas con el de su amigo puede decir si tiene más, menos o igual cantidad.

Competencia: muestra capacidad de organizar elementos por criterio serial					
45 días a 6 meses	5 días a 6 meses 7 a 12 meses 1 a 2 años 2 a 3 años				
		Repite números en forma oral de forma indistinta.	Cuenta oralmente los números del 1 al 10, en orden.		
			Ordena objetos.		
			Adquiere la idea de conjunto al reconocer, identificar y poner juntos elementos, según una cualidad común.		

Competencia: muestra la capacidad de establecer una relación de correspondencia entre los elementos de dos o más conjuntos a fin de compararlos cuantitativamente

45 días a 6 meses	7 a 12 meses	1 a 2 años	2 a 3 años
		Identifica a la noción de cuantificación "más".	Identifica nociones de cuantificación como: uno/ ninguno, mucho/poco.
			Compara un objeto con otro, en base a un criterio elegido.

## Ámbito: descubrimiento del medio natural



# Competencia: es progresivamente más autónomo para expresar necesidades básicas y actuar sobre el ambiente

45 días a 6 meses	7 a 12 meses	1 a 2 años	2 a 3 años
Busca objetos parcialmente escondidos, o cuando se le caen mientras los está mirando.	Busca objetos en el lugar de siempre, cuando se le esconden.	Busca objetos en el lugar donde los guarda habitual- mente, aunque no estén presentes.	Explora objetos y elementos del entorno, descubriendo sus características.
		Voltea cuando lo llaman por su nombre.	Se refiere a sí mismo por su nombre.

### Competencia: muestra la capacidad de organizar y dar sentido a su ambiente

45 días a 6 meses	7 a 12 meses	1 a 2 años	2 a 3 años
Percibe a través de los sentidos la presencia de seres, objetos y aconteci- mientos del entorno que le llaman la atención.	Disfruta de la interacción con los diferentes seres vivos y elementos de la naturaleza, mediante la percepción de los mismos y por medio de los sentidos.	Reconoce por su nombre algunos animales, asociándolos con movimientos y sonidos que realizan.	Identifica algunos animales, reconociendo los benefi- cios que podemos tener de ellos.
			Se orienta en el espacio reconociendo las nociones arriba/abajo, dentro/fuera mediante desplazamientos, de acuerdo a consignas dadas.

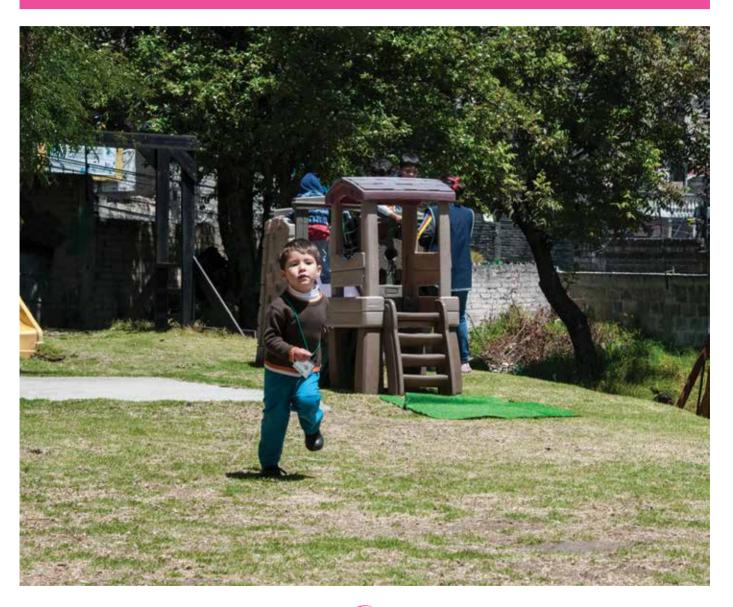
# Competencia: desarrolla habilidades sensoperceptivas que le permiten construir conocimientos de su entorno

45 días a 6 meses	7 a 12 meses	1 a 2 años	2 a 3 años
Comprende órdenes muy sencillas acompañadas de gestos.	Imita gestos de movimien- tos del adulto relacionados con acciones y canciones de cuna e infantiles.	Imita acciones que representan a personas, objetos y animales.	Representa a animales y personas mediante el juego simbólico.
Centra la mirada hacia objetos móviles que tienen luces y brillos.	Sigue con la mirada objetos que tienen colores fuertes luces y brillos.	Asocia objetos de su entorno que tienen igual color.	Reconoce tres colores (amarillo, azul y rojo) en objetos de su entorno.
	Ejecuta acciones de la rutina establecida por el adulto, asociándolas con el día y la noche, iniciando su proceso de desarrollo de nociones de temporalidad.	Reconoce cuándo es de día y cuándo es de noche, asociándolos a la claridad y a la oscuridad.	Diferencia el día y la noche asociándolas con las accio- nes que ejecuta.
Reacciona ante sonidos y voces que atraen su atención.	Reacciona ante la presencia de sonidos, efectos sonoros y voces de personas cercanas de su entorno.	Reconoce algunos sonidos como de objetos cotidia- nos y onomatopeyas de animales y acciones.	Diferencia algunos sonidos como los de elementos de la naturaleza, de objetos cotidianos y onomatope- yas.
			Intenta representar gráfica- mente el cuerpo humano en función de su represen- tación mental.

### Competencia: interactúa con los diferentes elementos del mundo que lo rodea

45 días a 6 meses	7 a 12 meses	1 a 2 años	2 a 3 años
		Observa y manipula algu- nas plantas de su entorno que le llaman la atención.	Explora por medio de los sentidos algunos atributos (color, forma) de las plantas en su entorno, que des- piertan su curiosidad.
		Imita acciones de cuidado de plantas y animales.	Manifiesta actitudes que fomentan el cuidado y protección de animales y plantas.
			Observa su entorno utilizando los sentidos para poder comprender el mundo que le rodea.
			Juego simbólico.

## Ámbito: relación con su cuerpo



### Competencia: manipula objetos con la finalidad de explorarlos y controlar sus movimientos

45 días a 6 meses	7 a 12 meses	1 a 2 años	2 a 3 años
		Corre distancias cortas libre de obstáculos.	Corre con seguridad distancias más largas, a mayor velocidad y con pequeños obstáculos.
	Sube y baja escaleras, utilizando alguna forma de desplazamiento como ga- tear, sentarse o arrastrarse.	Sube y baja escaleras con apoyo a un lado, en po- sición de pie, escalón por escalón, ubicando los dos pies en cada peldaño.	Sube escaleras sin apoyo en posición de pie, escalón por escalón, ubicando los dos pies en cada peldaño, y las baja con ayuda.
		Intenta saltar con dos pies, en sentido vertical y de manera autónoma sobre el mismo lugar.	Salta en dos pies, en sentido vertical y horizon- tal, de manera autónoma longitudes de aproximada- mente 30 cm, y uno o dos peldaños.
	Gatea, repta y se sienta indistintamente a diferentes velocidades, marcando trayectos diversos evitando obstáculos del entorno.	Camina y corre de un lugar a otro, deteniendo la velocidad en el punto de llegada en superficies planas.	Camina, corre y salta de un lugar a otro coordinadamente, combinando estas formas de desplazamiento a velocidades diferentes y en superficies planas.

### Competencia: demuestra coordinación visomotora que le permite explorar el ambiente

45 días a 6 meses	7 a 12 meses	1 a 2 años	2 a 3 años	
Realiza movimientos de rotación, flexión, extensión, balanceo y giros con partes de su cuerpo.	Utiliza alguna forma de desplazamiento como gatear o arrastrarse coordi- nadamente por diferentes lugares.	Camina con mayor es- tabilidad y confianza por diferentes lugares.	Camina con seguridad, trasladando objetos de un lugar a otro.	
	Realiza movimientos para la coordinación de ojo y pie, como patear pelotas con ayuda.	Realiza movimientos para la coordinación de ojo y pie, como patear pelotas sin orientación.	Realiza movimientos para la coordinación de ojo y pie, como patear pelotas hacia una dirección.	
Mantiene el equilibrio en los diferentes cambios de posición del cuerpo: de boca arriba a boca abajo y de acostado a sentado.	Mantiene el equilibrio en los diferentes cambios de posición del cuerpo: de sentado a parado	Mantiene el equilibrio en la ejecución de despla- zamientos sin alturas: caminar por una línea recta trazada en el piso.	Mantiene el equilibrio en la ejecución de despla- zamientos con pequeñas alturas, como caminar por una línea recta y curva trazadas en el piso.	
	Adquiere fuerza muscular en el cuello, tronco y extre- midades, logra mantener- se sentado, primero con apoyo y después, de forma independiente.	Utiliza alternadamente las dos manos y pies, sin predominio frecuente de uno de los dos lados, para realizar las actividades.	Utiliza con más frecuencia una de las dos manos o pies al realizar las activida- des.	

Competencia: relación óculo-manual					
45 días a 6 meses 7 a 12 meses 1 a 2 años 2 a 3 años					
Agarra objetos y los mantiene en sus manos por un tiempo.	Coge con las manos objetos grandes y pequeños como medio de exploración del entorno.	Realiza diferentes movi- mientos de muñeca, manos y dedos, que le permitan coger objetos utilizando la pinza palmar.	Realiza diferentes movimientos de muñeca, manos y dedos, que le permiten coger objetos utilizando la pinza trípode.		
Realiza movimientos de manos: agarrar objetos, activar el funcionamiento de juguetes con la palma de la mano, entre otros.	Realiza acciones de coordi- nación de movimientos de manos y dedos: apilar obje- tos grandes, meter y sacar, tapar y destapar objetos.	Realiza acciones de coordi- nación de movimientos de manos y dedos: ensartar, desenroscar y apilar objetos pequeños, entre otros.	Realiza acciones de coordi- nación de movimientos de manos y dedos: ensartar cuentas con orificio más pequeño, enroscar y desen- roscar, girar perillas y apilar mayor número de objetos, entre otros.		
		Experimenta trazos a través de garabateo descontrolado, utilizando la pinza palmar.	Realiza trazos a través de garabateo controlado, utili- zando la pinza trípode.		
Golpea un objeto sobre una superficie.	Lanza objetos indistintamente.	Lanza objetos intentando orientarlos hacia un punto.	Lanza objetos direccionados hacia un punto.		

Competencia: reconoce las partes de su cuerpo y de manera incipiente el funcionamiento de los sentidos (tacto, vista, olfato, gusto y oído)					
45 días a 6 meses 7 a 12 meses 1 a 2 años 2 a 3 años					
			Se reconoce como niña o niño, identificando sus características físicas.		
Percibe las partes del cuerpo mediante masa- jes que le realiza el adulto.	Reconoce y señala en su cuerpo algunas partes del mismo, cuando el adulto le pregunta.	Reconoce las partes de la cara y algunas del cuerpo, a través de la exploración sensorial, cuando el adulto le pregunta.	Identifica y nombra las par- tes gruesas de su cuerpo (cabeza, tronco y extremi- dades) y de la cara a través de la exploración sensorial.		

Continúa

Competencia: reconoce las partes de su cuerpo y de manera incipiente el funcionamiento de los sentidos (tacto, vista, olfato, gusto y oído)				
45 días a 6 meses	7 a 12 meses	1 a 2 años	2 a 3 años	
Observa y ríe cuando ve su imagen en el espejo.	Se reconoce en el espejo y realiza movimientos para la percepción global del cuerpo.	Imita movimientos para la percepción global del cuer- po, como parte del proceso de estructuración de su imagen corporal.	Explora diferentes formas de movimiento para interio- rizar su percepción global, como parte del proceso de estructuración de la imagen corporal.	
Accidentalmente, su mano entra en contacto con la boca y la chupa.	Señala algunas partes de su cuerpo imitando al adulto.	Participa en juegos y can- ciones que requieren que realice acciones con partes de su cuerpo.	Reconoce partes de su cuerpo, que no ve a simple vista en sí mismo y en otros: orejas, asentaderas o "pompas", cuello, hombros.	
	Demuestra agrado o desa- grado ante olores.	Identifica olores que le agradan o desagradan y lo manifiesta.	Reconoce situaciones y elementos que producen olores agradables o desagradables y lo verbaliza.	
Discrimina el volumen, el timbre y el tono, diferencia la voz humana y la prefiere al resto de sonidos.	Balbucea articulando sílabas dobles como papa, mama o baba, repitiendo cadenas consonante-vocal, con ritmo y entonación diferenciados. Eleva la voz para atraer la atención de los adultos e identifica los sonidos en cualquier dirección.	Escucha los tonos e intenta imitarlos, sigue instrucciones sencillas y ofrece respuestas (no verbales), adaptadas a las preguntas del adulto.	Combina dos sílabas distintas, comienza la etapa de las holofrases, en la que emplea una misma palabra, a modo de construcción gramatical completa y de múltiples significados.	
Puede sobresaltarse ante ciertos sonidos o voces y tranquilizarse con la voz de su madre, padre o cuidador.	Responde a una frase acompañada por gesto. El adulto le acerca el biberón y dice: "Toma el biberón", y el niño lo agarra; le estira la mano y dice: "Dame la sonaja" y el niño la suelta; señala y dice: "Mira, allí está abuela", y el niño voltea.	Imita el sonido de algunos animales y objetos cuando se le muestra una imagen o los ve y se le pregunta ¿qué es?: "guau, guau" (perro), "run, run" (camión).	Se involucra en un diálogo de pocos turnos en el que escucha, responde, comen- ta lo que sabe o pregunta para entender lo que se le dice.	

## Ámbito: relación con el mundo social



Compotopoloroom	propide alle e	vieten eitueeienee	normitidae i	, cituaciones no	n armitidae
Competencia: com	prende que e	xisten situaciones	permilidas	y situaciones no	permilidas

45 días a 6 meses	7 a 12 meses	1 a 2 años	2 a 3 años
		Comprende expresiones de aprobación o desaprobación del adulto: cuando el niño gatea hacia la puerta mira al adulto, y este con su dedo le dice NO, y se detiene.	Comprende SÍ y NO. Detie- ne una acción cuando se le indica NO y realiza accio- nes a las que se le dice SÍ.
		Reconoce el principio y término de acciones y sucesos cotidianos.	Realiza prácticas de higiene que favorecen la adquisición de hábitos y la prevención de enfermeda- des.

### Competencia: se apropia de conductas, valores y costumbres propias de su círculo familiar

45 días a 6 meses	7 a 12 meses	1 a 2 años	2 a 3 años
Disfruta del contacto corporal y caricias mientras lacta del seno materno, reafirmando su vínculo afectivo.	Disfruta del contacto corporal y caricias mientras lacta del seno materno, reafirmando su vínculo afectivo.	Establece vínculos con las personas de su entorno inmediato, demostrando preferencia por interactuar con algunas de ellas.	Se relaciona con un núme- ro mayor de personas de su entorno, ampliando su campo de interacción con ellas.
			Le agrada hacer encargos y asumir responsabilida- des.

### Competencia: identifica la pertenencia a su círculo familiar y los roles que cumplen en ella cada miembro

45 días a 6 meses	7 a 12 meses	1 a 2 años	2 a 3 años
		Se reconoce y valora como persona, integrante de una familia que es única, cuando percibe en ella aceptación, respeto y acogida.	Se interesa e investiga sobre su historia personal y familiar.
			Reconoce a las personas que forman parte de su fa- milia y discrimina los gestos y comportamientos que le agradan y desagradan de ellas.
			Se interesa por los aconte- cimientos que se producen en su entorno familiar, hace preguntas sobre ellos y expresa los sentimientos que le suscitan.

### Competencia: interactúa con los agentes educativos respetando órdenes y guías

45 días a 6 meses	7 a 12 meses	1 a 2 años	2 a 3 años
	Muestra que se está adaptando a las rutinas y actividades de su casa: se muestra tranquilo ante los ruidos de la casa que le provocaban llanto.	Reconoce las normas de convivencia que el adulto le ha enseñado, y unas veces las lleva a cabo y otras no, dice: "Gracias" y "Por favor".	Sigue las normas de convivencia, aunque en ocasiones le cuesta trabajo: presta un juguete a otro niño y luego se lo quita.
			Manifiesta sus emociones de alegría o enojo con mayor control: cuando su cuidador le niega algo, se enoja, entonces el adulto se acerca, le habla y explica lo que sí puede tener y lo que no y se calma.

Competencia: interactúa con otros niños de manera participativa				
45 días a 6 meses	7 a 12 meses	1 a 2 años	2 a 3 años	
Cuando otro bebé llora, también lo hace.	Sonríe o balbucea mos- trando emoción de gozo cuando le habla un niño o muestra un objeto.	Responde a la interacción de otro niño de su edad: cuando una niña se acerca y le da una pelota, la toma.	Se acerca a otro niño de su edad y le da un juguete u objeto.	
Sonríe ante la presencia de un niño.	Trata de agarrar un objeto que tiene otro niño.	Quiere tomar el objeto que tiene otro niño.	Juega solo y al lado de otro niño, pero ahora quiere jugar con lo mismo que él tiene.	
	Toca a otro niño para explo- rarlo.	Empieza a mostrar que se da cuenta de los sentimien- tos de otros niños: mira a un niño que llora.	Cuando un niño llora, hace lo que su cuidador hace con él: le da palmaditas o le abraza.	

Competencia: enfrenta situaciones de conflicto y muestra capacidad de resolver problemas					
45 días a 6 meses	7 a 12 meses	1 a 2 años	2 a 3 años		
	Solicita la ayuda de los adultos para satisfacer necesidades personales y cuando no puede hacer algo solo.	Colabora al vestirse y desvestirse: mete los brazos en la playera después de que el adulto se la mete por la cabeza; se quita sin ayuda el short, los calzones y los calcetines.	Trata de resolver solo los problemas que se le pre- sentan y pide ayuda si la necesita.		
			Descubre soluciones para resolver problemas que se le presentan en sus actividades de juegos y relación con los demás.		
			Defiende a niñas o niños que son objeto de maltrato o agresión por parte de otros infantes o adultos.		

### Competencia: amplía su entorno social a partir de relacionarse con algunos miembros de su comunidad

45 días a 6 meses	7 a 12 meses	1 a 2 años	2 a 3 años
	lmita acciones de saludo (hola, adiós).	Practica acciones de cor- tesía cuando se lo recuer- dan (saluda y se despide).	Practica algunas normas básicas de comportamien- to: pedir por favor y decir gracias.
Responde con sonrisas ante expresiones de salu- do afectivas, que le reali- zan las personas cercanas a su vínculo familiar.	Responde con gestos, mo- vimientos y sonidos ante órdenes sencillas dadas por el adulto.	Cumple consignas sen- cillas que apoyan las actividades realizadas por el adulto.	Demuestra interés en colaborar con actividades que realizan personas mayores a él en su entorno inmediato.
		Se interesa en otros adultos ajenos a su familia: se acerca y llama su atención diciendo "¡Hola!".	Responde cuando otros adultos saludan o se des- piden.

### Competencia: interactúa con personas de su medio, aprendiendo costumbres culturales diversas

45 días a 6 meses	7 a 12 meses	1 a 2 años	2 a 3 años
		Participa observando actividades que se acostumbran realizar en la familia o con la comunidad.	Participa activamente en eventos culturales de la casa o de la comunidad. Juega con otro niño y describe lo que harán en el juego de representación: "Yo soy el papá y tú eras el bebé que lloraba".
			Juega con sus amigos a representar eventos fami- liares, les asigna roles y les dice cómo deben actuar.
			Practica con agrado los hábitos, costumbres y formas de comportamiento social de su medio cultural con los que se siente identificado.
			Conoce y participa en algunas fiestas y tradiciones culturales y artísticas propias de su contexto sociocultural, demostrando interés y curiosidad hacia los mismos.

#### 2. Materiales didácticos

#### Material didáctico

A través del tiempo el material didáctico, término más común para definirlo, ha sido señalado de diversas maneras: apoyos didácticos, recursos didácticos, medios educativos, etcétera.

Representa un apoyo dentro del proceso educativo, permite que los estudiantes logren el dominio de sus conocimientos de una manera más efectiva, obteniendo un buen desarrollo cognitivo, psicomotor, socioemocional, auditivo y del lenguaje, facilitando su aprendizaje.

Indagar sobre la importancia de los materiales didácticos obedece a varios motivos, principalmente a la necesidad de auxiliar al agente educativo-docente en el desarrollo de los métodos y técnicas que hacen posible el proceso educativo, estimulando y motivando a los destinatarios para lograr el aprendizaje con éxito.

Cuando se van a elegir, es muy importante tomar en cuenta a sus destinatarios con la finalidad que ese recurso sea realmente de utilidad; entre las funciones que tienen los materiales didácticos se encuentran las siguientes:

 Proporcionar información: tiene como función ofrecer información a una o varias personas, los datos que contiene deben ser de relevancia para el receptor quien generalmente se encuentra dentro del contexto educativo; el motivo de brindar la información por conducto de este medio es que el receptor pueda comprenderla con mayor facilidad.

- Cumplir con un objetivo: cuando se va a producir, antes de elaborarlo, se debe tener en cuenta con claridad el objetivo que se desea cumplir al hacerlo se debe comprobar que cumpla con los propósitos previstos.
- Facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje: contribuye a ubicar al escolar en la ruta correcta de los contenidos a desarrollar, para no confundirlo con información que no sea relevante.
- Contextualizar: es recomendable que los materiales didácticos incluyan imágenes u objetos que ayuden a relacionar lo que se le está explicando, con la referencia objetiva del tiempo o lugar al que se alude en el discurso; es ahí donde los materiales tienen la función de contextualizar por medio de imágenes u objetos.
- Facilitar la comunicación entre el agente educativo con las niñas y los niños: los materiales didácticos deben estar creados de tal modo que cualquier persona pueda entenderlos. Para ello deben ser claros, objetivos y atractivos. Han ido cambiando de forma y uso a tra-

vés del tiempo. En la actualidad se elaboran con mayores recursos y con apoyo de las tecnologías. Se dirigen a los usuarios con un propósito específico, lo que propicia el diálogo y el intercambio de experiencias entre el agente educativo y los menores, entre el docente y los estudiantes, no importa el nivel educativo ni los contenidos, es el objetivo, la función y su utilidad lo relevante.

- Acercar las ideas a los sentidos: los materiales didácticos son tan diversos que pueden ser percibidos por los distintos sentidos (tacto, olfato, gusto, oído y vista), siendo de gran apoyo para que los usuarios puedan vincular la información de una manera más personal y, en algunos casos, logren relacionarlos con experiencias diversas, propiciando que los aprendizajes sean significativos.
- Motivar: esta es una de las funciones más importantes que tienen los materiales didácticos. Anteriormente, la educación era tan rígida y tradicionalista que no consideraba estimular el interés de los estudiantes, con la inclusión de los materiales didácticos como apoyo de la gestión educativa, se ha ido despertando la curiosidad y creatividad entre otras habilidades que permiten a los alumnos prestar mayor atención en los contenidos y en las actividades de aprendizaje.



Es importante confirmar la utilidad del material y que cumpla con el objetivo previsto, el contenido, la actividad, el nivel de aprendizaje y su grado de profundidad.

Conviene reiterar que el objetivo se refiere a lo que se precisa destacar de todo lo presentado en los contenidos, a lo más relevante. En cuanto al nivel de aprendizaje y su grado de profundidad, significa establecer claramente el tipo de información que se está buscando y su grado de complejidad.

En el ámbito de los infantes, María Montessori recomienda que los materiales sean cuidadosamente diseñados, atractivos, sencillos, del tamaño del niño, con su propio control de error.

Deben progresar de lo sencillo a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto y estar confeccionados de tal modo que el destinatario encuentre en ellos solo una dificultad por solucionar y no muchas.

Los materiales didácticos deben estar diseñados cuidadosamente para que los errores, al igual que los éxitos, resulten evidentes.

Ovide Decroly establece tres tipos de recursos que se deben utilizar en el proceso educativo:

- 1. Los materiales palpables.
- 2. Los materiales abstractos con recuerdos, imágenes y textos para llegar a ideas más generales.
- 3. Las manifestaciones del pensamiento, sea por la apropiación de la materia, por trabajos manuales o por el lenguaje gráfico.

Las hermanas Rosa y Carolina Agazzi, centradas en el interés del niño y en su globalidad, consideran que los materiales deben tomar en cuenta a la emoción, el sentimiento, las destrezas, habilidades y competencias. Coinciden con las ideas de Decroly, agregando cuestiones de índole socioeconómica.

Hablan por primera vez de los materiales reciclables que permiten fabricar juegos, juguetes y materiales didácticos, disfrutando además del proceso constructivo y de la creatividad. Son pioneras en el uso del material de desecho o reciclado, introduciendo en la enseñanza los principios de reducir, reutilizar y reciclar los materiales en favor de la educación medioambiental y ecológica.

La divulgación de las ideas de Jean Piaget propició una nueva tendencia educativa que plantea a la actividad escolar con mayor incidencia en la acción espontánea y la experimentación con objetos.

En los últimos años, se ha generalizado la práctica de hacer juegos de descubrimiento a partir de objetos de la vida cotidiana, especialmente seleccionados y combinados.

Hoy en día y cada vez con mayor frecuencia, se incorporan sencillas recetas, utensilios de cocina y alimentos como material para procedimientos didácticos.

Cuando el material es menos estructurado, es menos previsible y más funcional, favoreciendo la creatividad del agente educativo y propiciando que formule preguntas, plantee problemas y colabore en el desarrollo del espíritu científico.

En esta idea, el material o recurso didáctico objetual y natural habrá de estimularlo en: dudar, hacer hipótesis, anticipar, planear para tratar de comprobar o demostrar algo, revisar, sacar conclusiones, inferir, hacer, saber hacer y saber comunicar lo que sabemos hacer.



En suma, los materiales didácticos utilizados por el agente educativo deben buscar y estimular el interés de los infantes, así como involucrarlos en forma directa en las acciones, con la finalidad de fortalecer el aprendizaje en forma efectiva.

Si brindamos a las niñas y los niños materiales pertinentes, en un espacio adecuado y con las condiciones afectivas y ambientales necesarias para un desarrollo saludable, estaremos favoreciendo que vivan su infancia lo más plenamente posible, tomando conciencia de sí mismos y del entorno, realizando exploraciones, descubrimientos y aprendiendo del ensayo y error.

Para seleccionar un material didáctico es importante considerar los siguientes principios:

Principios importantes en el desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños de 0 a 3				
Valorar la actividad autónoma del bebé, niña o niño	El infante es capaz de decidir qué quiere hacer y el poder hacerlo es esencial para acumular experiencias que favorecerán el desarrollo de la capacidad para ser activo e independiente, nuestra tarea es brindarle un espacio seguro y objetos interesantes que le permitan descubrir sus propias capacidades.			
Consolidar una relación afectiva privilegiada	Desarrollar una relación cálida, respetuosa con los niñas y los niños, siendo capaz de darse cuenta de sus intereses y comprender sus necesidades.			
Valorar y promover la identidad cultural	El adulto que atiende al niño debe tener en cuenta la reali- dad familiar, histórico-social, económica y cultural de cada niño, reconociendo la realidad intercultural de nuestro país y favoreciendo la integración y la convivencia armónica.			
Favorecer en el niño la toma de conciencia de sí mismo y de su entorno	Los adultos debemos ayudar al niño a comprenderse a sí mismo, saber quién es, lo que le sucede, lo que hacemos al momento de interactuar y lo que hace él, sintiéndose bueno y competente, así como quién se ocupa de él, cuál es su entorno y situación, y lo que va a ocurrir.			
Crear las condiciones para un buen estado de salud integral	Debemos velar por la salud física y emocional de los niños: su alimentación, actividad motora y relación con los demás.			

La importancia de realizar una selección adecuada de materiales para niñas y niños entre 0 y 3 años se debe orientar en acompañar dos momentos fundamentales de su desarrollo: los cuidados infantiles y la actividad autónoma, y el juego. Recordemos en qué consisten esos momentos y cómo interviene el adulto en cada uno de ellos.

# Criterios para la selección de los materiales didácticos

Primer criterio: Los principios que orientan la acción educativa

La selección de los materiales no es al azar, ya que debe responder al proyecto de infantes que queremos alcanzar, así como a los requerimientos para su óptimo crecimiento y desarrollo. Al seleccionar estos materiales, contribuiremos a formar niñas y niños activos, abiertos al mundo, independientes, con identidad, asertivos, reflexivos, con un pensamiento crítico, analítico, creativos, tolerantes, conscientes de los demás y responsables con el medio ambiente.

Los materiales y su diseño deberán tener presente siempre, en primer orden, las necesidades, intereses y competencias de los menores, para que puedan desplegar su iniciativa y sus propios proyectos de acción.

Segundo criterio: La observación en la selección de los materiales

La observación es la acción a partir de la cual elegiremos los materiales didácticos más apropiados. Tomaremos en cuenta a cada menor en particular, cada situación, partiendo de lo que observamos objetivamente, mirando los diferentes momentos de lo cotidiano, especialmente en la actividad libre con sus pares y en los cuidados con el adulto. Para llevarla a cabo exitosamente será necesario:

 Observar las iniciativas y competencias de cada niño:

El valor inicial está dado en la observación de las iniciativas y competencias de cada niño en particular, en las costumbres y prácticas de crianza de su familia, y en los patrones culturales de su comunidad.

 Observar el orden simbólico del niño, su familia y la comunidad:

Para llevar a cabo cada proyecto que involucra a las niñas y los niños es necesario tomar en cuenta al conjunto de valores, creencias, saberes sociales y culturales del entorno donde crecen y se desarrollan. Esto resulta indispensable para lograr el respeto de la identidad individual, como una forma de respetar su singularidad y manera de ser, única y particular.

■ Tener en cuenta el nivel de desarrollo madurativo:

Es importante tener en cuenta que la edad por sí sola, no es un referente para establecer las necesidades de las niñas y los niños puesto que cada uno tiene un ritmo de desarrollo propio. Asimismo, se requiere tomar en cuenta el contexto en el que crecen.



Tercer criterio: La pertinencia de los materiales

En la selección de los espacios y materiales, tanto para el momento de los cuidados como para la actividad autónoma, el agente educativo deberá guiarse tomando como referencia si el material es pertinente o no.

Aquellos que cumplen con las características, favorecen de forma especial el desarrollo integral de las niñas y los niños y al mismo tiempo son cercanos y amigables para su entorno y cultura. Los que se emplean en el servicio educativo no deben ser disonantes de lo que ofrece el contexto cultural porque podrían trasmitir erróneamente la idea de que lo propio no tiene valor educativo.

El desarrollo infantil no se puede generalizar ya que el de las niñas y los niños no es igual, aunque sean de una misma comunidad, de un estado, de un país o de una misma familia; cada uno tiene sus propias características determinadas por causas de origen biológico, cultural, histórico, afectivo, emocional, económico, etcétera.

Cuarto criterio: La organización de los niños por grupos

Se sugiere organizar a los niños a partir de sus intereses, necesidades e iniciativas, teniendo presente el orden simbólico. Es importante contemplar el grado de desarrollo de los infantes y su edad.

#### Quinto criterio: Características físicas de los materiales

Característica física	Descripción	
Seguros y resistentes	Debe prevalecer la calidad y la calidez, que no signifiquen riesgos de accidentes.	
	Evitar los materiales muy pequeños que puedan ser tragados, también aquellos puntiagudos, con bordes afilados o cortantes, los que son demasiado pesados y los que no se encuentren en buen estado de conservación.	
Saludables	Preferible que sean reciclables y que colaboren con la salud integral del ambiente, de la familia y del servicio de cuidado infantil de la comunidad.	
	Es necesario evitar que contengan insumos tóxicos, especialmente tener cuidado con los plásticos.	
	Se debe evitar que contengan ftalatos (compuestos químicos plastificadores), plomo, colorantes no autorizados u otro tipo de componentes peligrosos, ya que una niña o niño, al llevárselo a la boca, podría poner en riesgo su salud.	
	Deben ser lavables.	
Transformables	Para el desarrollo de la simbolización y las funciones cognitivas superiores, es necesario que puedan tener acceso a materiales que permitan que los niños puedan constatar situaciones de causa y efecto.	
	Que puedan construir, reconstruir. Los materiales deben ser fáciles de tomar, manipular, dejar o soltar.	
Pertinentes con el medio sociocultural en el que se desarrolla el niño	Que reflejen la realidad natural, sociocultural y lingüística del entorno de los menores, pero también otras realidades.	

Continúa

Característica fís	sica	Descripción
Los espacios en los que se ubican los materiales habrán de valorar y promover la calidez, la armonía, la afectividad, la estabilidad emocional y el respeto	Es recomendable evitar que las paredes, techos y pisos posean demasiada variedad de color e información, para no sobreestimular ni sobrecargar a niños y adultos, ya que la excitación ambiental genera altos niveles de estrés, en especial para los más pequeños.	
	Cuando hay mucho color e información en el ambiente, es difícil que la niña y el niño, en especial si son menores de 3 años, encuentren con facilidad los materiales.	
	Los artículos que se seleccionan para la actividad autónoma y juego deben dosificar- se de acuerdo con los intereses y necesidades de los niños y no colocarse todos en un sólo momento, ya que obstaculizarían el uso adecuado de los mismos.	
	Se recomienda, además, que las superficies donde juegan los niños sean de sólo un color.	

### Propuesta de material educativo

En la educación inicial, como el inicio en el desarrollo de la persona, es muy importante el entorno: los espacios, los materiales, el mobiliario y los objetos. Todo esto relacionado con las actitudes del adulto, contribuye a definir el proceso integral de personalización.

Del entorno, merecen especial atención los materiales didácticos, que deberán cumplir con los siguientes atributos:

 Coherencia con las competencias curriculares.
 Se debe establecer claramente la finalidad del material con relación a las capacidades y competencias del currículo.

- Polivalentes. Que puedan ser utilizados para estimular competencias de las diferentes áreas y en forma variada, a efecto de que se programen dentro de un marco de acción globalizado, de tal suerte que:
  - Los niños puedan usarlos de manera autónoma.
  - Sean compatibles con los intereses y necesidades de aprendizaje de los niños.
  - Permitan activar la imaginación del niño a través de diferentes propuestas de uso.

#### Materiales para los cuidados infantiles

#### Lugar para el cambio de ropa e higiene

El cambio de ropa y pañales, así como las situaciones de higiene en general, son momentos de intimidad compartida entre dos personas de gran cercanía: el bebé y el adulto (agente educativo, tutores o padres de familia) que lo atiende, en donde el cuerpo está abierto a toda la sensación posible cuando es agradable; sin embargo, también registra lo desagradable.

#### El lugar para el cambiado

Es un espacio cómodo y seguro, tanto para el bebé como para el adulto, de preferencia debe contar con las siguientes características:

Que el espacio dispuesto o cambiador esté a la altura aproximada de la cintura del adulto, a fin de que los rostros estén cercanos y el adulto esté distendido sin hacer gran esfuerzo físico. Cuando el adulto cambia al bebé en la cama o en lugares en que tiene que agacharse, se producen tensiones y molestias en la espalda, los hombros, etcétera. Esto lleva a un cambiado poco agradable, empobreciendo la comunicación y aparecen las ganas de hacerlo rápido para que termine pronto. Cuando esto se realiza así, lo más probable es que el bebé llore y asuma una actitud pasiva.

- Que el lugar en el que se realiza permita comunicarse, transmita tranquilidad, favorezca un cambio agradable y posibilite realizar una actividad recíproca entre el niño y el adulto, en donde el infante pueda ser un compañero activo y el adulto respetar sus iniciativas y autonomías.
- Que la posición en la que se ubica el cambiador dentro del ambiente garantice la seguridad física del bebé o niño

Aspectos a tener en cuenta durante el cambiado:

- Cuidar la seguridad postural y afectiva del bebé, sin someterlo a una postura determinada que desee el agente educativo.
- Hacer del cambiado un momento de placer para el niño; para ello se sugiere realizarlo en la postura que le sea más cómoda a fin de poder colaborar y comunicarse.



#### Para el cambio y aseo (de 1 a 3 años)

Al tener mejor manejo de su cuerpo, se puede cambiar al niño mientras está de pie, parado sobre una base dura y aislada del frío, mientras el adulto se encuentra sentado en un banco para estar a la misma altura.

#### Materiales para la alimentación

En todos los casos, el adulto y el bebé deberán estar cómodos. Se requiere de un asiento en donde pueda apoyar su codo y sostener el peso del cuerpo del bebé y el suyo, además sentir el respaldo del asiento hasta la espalda, y tener los pies apoyados en una banquita o taburete que permita elevar sus piernas lo suficiente para apoyar el cuerpo y las piernas del bebé. Así se logra que el adulto estén distendidos en el momento del encuentro y de la alimentación.

Cuando el bebé comienza a recibir sus primeros alimentos sólidos, se pueden utilizar algunos materiales que le ayuden a adquirir mayor conciencia de sí mismo y su entorno, como también espacios y materiales que colaboren en la comunicación y ayuden a hacer de la alimentación un momento de placer, respeto y autonomía.

Es recomendable que los recipientes, tanto para comer como para beber, sean de vidrio transparente, así el bebé podrá ver lo que va a comer, tanto el color como la cantidad. El tamaño debe permitir al adulto asirlo con facilidad. A fin de que el bebé pueda coger el vaso con las manos, este debe tener una base más angosta que la parte superior.

Cuando la niña o el niño tiene un buen desplazamiento, encuentra varias maneras de apoyarse y diversas posturas en relación con los espacios y materiales que utiliza cotidianamente. Es importante que continúe con esta sensación de sentirse activo, libre y responsable de sus actos, especialmente de aquellos que por su madurez puede realizar.

Usaremos mesas y sillas que respeten los ritmos de desarrollo de los menores, su libertad del movimiento, postura y que brinden posibilidades para la comunicación.

Cuando han logrado alimentarse de manera autónoma, pueden tener una mejor propensión a comer en grupos de 4 a 6 niños; ello requiere una mesa a su altura, de modo que tengan los pies bien apoyados en el suelo y con un banco que puedan mover y situarlo de acuerdo a su comodidad.

Se sugiere usar bancos pequeños de madera, con un agujero en el centro para que el niño pueda asirlo y trasladarlo con mayor seguridad a donde desee. Medida aproximada: 20 cm de altura y 20 por 20 cm de ancho. Mesas estables, seguras y con suficiente peso para que no se volteen con facilidad. Medidas: de acuerdo a la altura de los niños, aproximadamente de 50 cm de alto, con una mesa de 60 por 60 cm.

Carpeta Pikler para comer. Es un banco individual que da seguridad, libertad de movimiento y ayuda al niño a definir la postura correcta para comer. Medidas: 70 cm de largo por 60 cm de ancho y una altura de 40 cm. La banca donde se sienta el niño es de 18 cm de ancho, con una altura de 15 cm; la entrada a la carpeta es de 20 cm en su parte más ancha.

#### Material pertinente para el descanso

Para descansar, el mobiliario pertinente es aquel que le da seguridad, comodidad y posibilidad de moverse libremente.

La superficie donde podemos dejar al bebé en posición acostado o de espalda, debe facilitar que se mueva libremente de acuerdo a sus intereses. Es preferible que sea de un solo color y de ser posible claro, para que el bebé reconozca y visualice con facilidad los objetos que el adulto coloca en él.

Debemos garantizar que tenga una textura y temperatura agradable, así como buena calidad y una adecuada limpieza, ya que debemos prevenir que los niños se enfermen al ser expuestos a una superficie con bacterias, ácaros o algún material tóxico.

De manera similar que en las edades anteriores, se pueden agregar algunas camas en espacios interiores y otras camas en el exterior, respetando los ritmos de niñas y niños. Las camas deben tener una abertura enmedio, para que el niño pueda entrar y salir de ella cuando lo desee, es decir que las camas no sean muy altas. La altura del colchón al piso es de 20 cm y la abertura debe ser amplia a fin de que el niño baje con facilidad pero al mismo tiempo le limite un poco y no se caiga fácilmente cuando duerme. Puede ser de unos 30 cm en su parte más angosta.

#### Materiales para la actividad autónoma y el juego

Los bebés por lo general juegan y están más interesados en explorar su cuerpo –no utilizan otros materiales–, así es que pueden pasar mucho tiempo mirando sus manos, moviéndolas primero sin control y así, poco a poco, irán descubriendo que son parte de su cuerpo. La ropa debe permitirle al bebé moverse libremente cuando está despierto, teniendo en cuenta la temperatura local.

Al ir creciendo, las necesidades del infante, la capacidad de explorar y actuar aumentan; su cuerpo está más fuerte y comienza a tener desplazamientos como girar, rolar, algunos comienzan a arrastrarse, etcétera. Por ello es necesario generar condiciones que le permitan moverse libremente, de manera autónoma y que experimenten el placer de actuar y hacer. El número y variedad de objetos que ofrezcamos a los niños debe ser suficiente para posibilitar la elección; el hecho de elegir entre varios objetos propicia que el infante se esfuerce para obtener el que desea, favoreciendo el desarrollo de su voluntad y capacidades intelectuales.



Los materiales que se sugieren anteriormente para el momento de la actividad autónoma pueden ser utilizados por igual, previa observación del adulto de las necesidades, intereses, iniciativas y capacidades de las niñas y los niños, teniendo en cuenta su cultura y el contexto socio-histórico de la familia y la comunidad, siendo importante adaptarlos en los casos que sea necesario.

Cuando las niñas y los niños tienen un mejor control y dominio corporal, son necesarios los materiales que pueden ser arrastrados o empujados y que les sirvan para subir y bajar.

Al mismo tiempo, se observa el desarrollo de la función simbólica, por lo que debemos introducir mate-

riales para jugar a representar las experiencias cotidianas (casa, tienda, etcétera).

Los infantes disfrutan jugando a imitar y representar actividades, situaciones y roles relacionados con la vida diaria. A través de estas actividades y de la interacción con otros niños y los materiales, aprenderán en forma natural y lúdica a adaptarse activamente a su realidad.

A medida que los infantes van creciendo en experiencias enriquecen cada vez más sus juegos y utilizan los objetos que están a su alcance. La intervención del adulto en estos momentos será ampliar el campo de experiencias del niño, brindándole el material que necesita o haciéndole algunas sugerencias o propuestas.

#### Generalidades del material



Generalidades del material	
Tipo de material	Descripción del material
No fungible	<ul> <li>Un televisor de 21 pulgadas como mínimo.</li> <li>Un reproductor de video.</li> <li>Una computadora por centro infantil.</li> <li>Reproductor de música con altavoz.</li> <li>Videos infantiles o películas.</li> <li>Cojines de colores de mínimo 30 por 30 cm (la cantidad es acorde al número de niñas y niños por centro).</li> <li>Una colchoneta de colores de 1.90 por 0.90 m para cada 4 niños.</li> <li>Un teatrino.</li> <li>Mesas a escala infantil de cuatro puestos cada una.</li> <li>Una silla a escala infantil por niño.</li> </ul>
Para el desarrollo del lenguaje	<ul> <li>Una colección de libros de literatura infantil de pasta dura, para niños de 0 a 3 años.</li> <li>Dotación mínima inicial de 25 textos por centro infantil.</li> <li>Títeres de diferentes personajes y representando las diversas emociones.</li> </ul>
Para el desarrollo cognitivo	<ul> <li>Juegos de bloques lógicos grandes por centro (la cantidad depende del número de alumnos).</li> <li>Rompecabezas grandes de diferente número de piezas y dificultad.</li> <li>Bloques de diferentes tamaños, formas y colores.</li> <li>Figuras y objetos de diferentes tamaños, colores y formas.</li> <li>Juegos de encajar.</li> <li>Relojes didácticos.</li> </ul>
Para el desarrollo físico-corporal	<ul> <li>Pelotas de diferentes tamaños y materiales (mínimo 20).</li> <li>Cuerdas y aros.</li> <li>Juegos de bolos (uno por cada seis niños).</li> </ul>

Generalidades del material	
Tipo de material	Descripción del material
Para el desarrollo del juego simbólico	<ul> <li>Utensilios de cocina.</li> <li>Set de belleza.</li> <li>Juegos de enfermería.</li> <li>Juegos de médicos.</li> <li>Planchas de juguete.</li> <li>Juegos de tienda o mercado.</li> <li>Móviles y sonajeros.</li> <li>Juegos de herramientas.</li> </ul>
Para el desarrollo de lenguajes expresivos (musical)	Instrumentos musicales: tambores para niños, flautas, claves, maracas, castañuelas, marimbas, palos de agua, panderetas, triángulos metálicos, cajas chinas, matracas, cascabel en plástico, xilófonos grandes.
Para el trabajo de lenguajes expresivos	<ul> <li>Cartulina Bristol de colores.</li> <li>Papel celofán de diferentes colores.</li> <li>Papel china de diferentes colores.</li> <li>Pliegos de papel silueta de diferentes colores.</li> <li>Hojas papel tamaño carta y oficio.</li> <li>Cajas de marcadores gruesos de colores.</li> <li>Cajas de marcadores delgados de colores.</li> <li>Cintas de enmascarar.</li> <li>Cajas de chinches y ligas.</li> <li>Lápices y cuadernos.</li> <li>Pegamento no tóxico.</li> <li>Pintura vinilica de colores.</li> <li>Pintura dactilar de diferentes colores.</li> <li>Pinceles de diferentes tamaños (preferiblemente grandes).</li> <li>Barras de plastilina grande, en diferentes colores.</li> <li>Cajas de colores de 12 piezas.</li> <li>Cajas de crayolas de 6 colores.</li> <li>Sets de maquillaje artístico facial.</li> <li>Disfraces.</li> </ul>
Para el desarrollo del conocimiento de sí mismo y los demás	Espejos irrompibles, muñecas y muñecos de trapo, goma o felpa; elementos que permitan a los niños disfrazarse: carteras, bolsos, portafolios, ropa, sombreros.



Material de acuerdo con la edad del infante	
Edad	Material
Para bebés de 0 a 6 meses	<ul> <li>Sonajeros.</li> <li>Móviles y barras sobre la cuna con objetos colgados que se muevan, hagan ruido al golpearlos y permitan asirse. Esto puede elaborarse fácilmente colgando diversos muñecos en una barra que atraviese la cuna y esté al alcance de la mirada del niño.</li> <li>Muñecos y objetos para chupar y morder: mordedores, aros, muñecos de goma o tela, etcétera. Es importante verificar que no tengan partes pequeñas que podrían desprenderse y causar daño al niño.</li> <li>Juguetes sonoros, con música.</li> <li>Colchonetas forradas o mantas para que los niños jueguen sobre el suelo.</li> <li>Espejos irrompibles.</li> <li>Alfombras de tela con actividades.</li> <li>Lámparas que reflejen luces, colores, imágenes, etcétera.</li> <li>Cambiador.</li> </ul>
Para bebés de 7 a 12 meses	<ul> <li>Móviles.</li> <li>Muñecos de diversos materiales y texturas: felpa, tela, etcétera.</li> <li>Juguetes sonoros que hagan ruido al manipularlos.</li> <li>Juguetes de diversos materiales: goma, plástico, etcétera.</li> <li>Estructuras de goma espuma forradas de diferentes formas y motivos: arcos semicirculares, prismas, cubos, aros, etcétera.</li> <li>Pelotas de diversos materiales: inflables, goma, plástico, trapo.</li> <li>Juegos de encajar que sean sencillos.</li> <li>Carros de madera.</li> <li>Colchonetas.</li> <li>Cubos de madera.</li> <li>Libros de tela, plástico, goma, etcétera.</li> </ul>

Material de acuerdo con la edad del infante	
Edad	Material
Para niñas y niños de 12 a 24 meses	<ul> <li>Medios de transporte: autos, camiones, trenes, etcétera. Evitar juguetes con piezas pequeñas.</li> <li>Columpios, toboganes y escaleras.</li> <li>Bicicletas y triciclos sin pedales.</li> <li>Cubos, palas y material para jugar en la arena.</li> <li>Juegos de construcciones.</li> <li>Materiales para la expresión plástica: pizarras, papeles grandes, crayones, lápices de colores, gises, arcilla, masa, marcadores gruesos, dactilopintura (pintura para utilizar con los dedos), etcétera.</li> <li>Libros-objeto (libros con hojas gruesas e ilustraciones).</li> <li>Muñecos de diversos materiales.</li> <li>Cocinita, vajilla de plástico, teléfono, cunas, cochecitos para bebés, etcétera.</li> <li>Animales de madera, plástico, etcétera.</li> <li>Elementos que permitan a los niños disfrazarse: carteras, bolsos, portafolios, ropa, sombreros.</li> <li>Materiales para realizar actividades que estimulen las habilidades motrices.</li> <li>Tablones de 2 m de largo, con cuñas para ser apoyados en el suelo formando planos inclinados.</li> <li>Bolsitas de tela de diferentes colores rellenas de arroz o frijoles, con peso aproximado de 250 gramos.</li> <li>Pelotas de goma, plástico y espuma.</li> <li>Cuerdas de algodón de 2 o 3 metros de largo.</li> <li>Aros de 60 cm de largo.</li> <li>Pompones.</li> <li>Telas de tamaños y texturas diferentes.</li> <li>Cubiertas y cámaras de automóvil usadas, etcétera.</li> </ul>

Material de acuerdo con la edad del infante	
Edad	Material
Para niñas y niños de 2 a 3 años	<ul> <li>Triciclos con pedales.</li> <li>Juguetes que tengan movimiento: coches, caballos, etcétera.</li> <li>Juguetes para el agua.</li> <li>Palas y cubos.</li> <li>Construcciones grandes y ligeras.</li> <li>Rompecabezas (hasta 8 piezas).</li> <li>Encajes de formas y juegos con piezas para encajar.</li> <li>Libros de cuentos con ilustraciones.</li> <li>Elementos que permitan a los niños disfrazarse: carteras, bolsos, portafolios, ropa, sombreros.</li> <li>Títeres.</li> <li>Instrumentos musicales.</li> <li>Cocinita, vajilla de plástico, teléfono, cunas, cochecitos para bebés.</li> <li>Medios de transporte: coches, camiones, trenes, aviones, etcétera.</li> <li>Materiales para la expresión plástica: pizarras, papeles grandes, témperas, crayones (lápices de colores-ceras), gises, arcilla, masa, marcadores gruesos.</li> <li>Dactilopintura (pinturas para utilizar con los dedos), tijeras de puntas redondeadas, etcétera.</li> <li>Materiales para realizar actividades que estimulen las habilidades motrices (por ejemplo tablones de 2 m de largo con cuñas para ser apoyados en el suelo formando planos inclinados).</li> <li>Bolsitas de tela de diferentes colores rellenas de arroz o frijoles con peso aproximado de 250 gramos.</li> <li>Pelotas de goma-espuma.</li> <li>Cuerdas de algodón de 2 o 3 m de largo.</li> <li>Aros de 60 cm de largo.</li> <li>Pompones.</li> <li>Telas de tamaños y texturas diferentes.</li> <li>Cubiertas y cámaras de automóvil usadas, etcétera.</li> </ul>



Materiales en general	
Material	Descripción
	Utilizado específicamente para que se ejerciten las habilidades motoras finas relacio- nadas con el vestuario.
Marcos de vestir	Los marcos de vestir contienen analogías a los "Sistemas de Ensamblaje" propios del juguete constructivo. Algunos de estos son: el botón, el broche, el cordón, la cinta, la hebilla y la cremallera. Estos buscan desarrollar "habilidades de apresto", es decir, que preparan a los infantes para enfrentarse a los retos que presentan estos sistemas en un contexto cotidiano.
Pañuelos de tela o de algodón	De colores vivos y contrastantes, por ejemplo azul con blanco o rojo con blanco, o de telas de cada zona o región donde se encuentra el centro, de 10 por 10 cm de tamaño, los bordes y las esquinas no deben raspar o lastimar.
Muñecos de tela o de algodón	De 10 cm de alto por 20 cm de largo aproximadamente, por ejemplo: muñecos de animales de tela; pueden ser de diferente material, suaves, menos suaves, etcétera. Si el niño puede agarrar con facilidad los muñecos, se le puede proponer un tamaño mayor.
Bebés	Estas muñecas que aporta la pedagogía Waldorf tienen la boca y los ojos apenas sugeridos para que la fantasía y la imaginación de la niña o el niño pueda completar el resto; esta confección permite que la muñeca se ría, llore o sonría dependiendo de cómo esté la situación de cada niño y niña.
Pulseras de madera, tela o plástico	De colores y dibujos vistosos, con pinturas no tóxicas, de 7 a 10 cm de diámetro aproximadamente.
Bloques de figuras geométricas	Consiste en bloques de material textil de relleno blando. Existe una variedad de líneas formales de estos bloques, aunque por lo general cumplen con varias funciones: la primera es otorgar al menor analogías del mobiliario regular de un salón de clases.

Materiales en general	
Material	Descripción
	Existe gran diversidad de sistemas de ensamblaje para juguetes constructivos. Estos poseen grados variables de complejidad, desde los bloques de madera cuyo ensamblaje se produce por apilamiento, hasta el mecano que utiliza pernos y tuercas.
Sistema de ensamblaje	Los sistemas de ensamblaje incorporan códigos formales a los juguetes constructivos, facilitando su identificación como conjunto.
	Se establecen relaciones entre pieza y pieza, que indican al usuario el sentido y di- rección de la construcción. Una función indicativa bien resuelta asegura que dicha construcción se realice dentro del correcto funcionamiento del sistema.
Pelotas de paja o mimbre calado	Sin puntas o bordes filosos que puedan lastimar, de 5 a 10 cm de diámetro aproximadamente.
Pelotas de tela o lana, de diversos colores	Pelotas de goma de diversos colores, no tóxicas (que no contengan plomo, ftalato, etcétera). También pueden usarse pelotas de tenis, que son suaves.
Almohadas	De telas suaves y colores vistosos, de 20 por 30 cm de diámetro, con un grosor de 10 cm.
Recipientes	De diversos tamaños, con diferentes texturas y materiales, para ofrecerlos a los infantes cuando alcanzan un adecuado manejo de los objetos duros y no se lastimen la cara ni el cuerpo al sostenerlos.
	Pueden ser de 10, 15 y 20 cm de diámetro. Los recipientes calados les permitirán ver a través de ellos. Los recipientes de aluminio les permitirán ver los reflejos y descubrir otros sonidos.
Argollas	De madera, plástico o mimbre, que no raspen ni lastimen a los niños, sin pintura tóxica, de 5, 10, 15 y 20 cm de diámetro.

Materiales en general	
Material	Descripción
Colchonetas para reposo	Se pueden ubicar en el lugar de la actividad autónoma o en una orilla de la pared con algunos almohadones, para que el niño descanse o juegue solo o con otros y luego pase a otra acción. Pueden ser de material suave y en lo posible, orgánico o ecológico.
Colchoneta dentro de canasta	De material blando, suave y ecológico. Se puede complementar con objetos blandos como muñecos y almohadas.
Vasos entrenadores	Estos deben tener una base más angosta que la parte superior. Las medidas aproximadas son: diámetro superior o boca del vaso 6 cm, diámetro inferior o base del vaso de 4 cm y altura de 7 cm.
Módulos de tela suave y de colores diversos	Son cubos, triángulos y rectángulos de tela con espuma adentro, de 5 o 10 cm aproximadamente.
Baldes o cubetas de plástico	Pequeños y livianos, de bordes suaves que no raspan. De diversos colores y tamaños. Medida máxima de 25 cm de alto por unos 15 cm de diámetro de boca, aproximadamente.
Carreteles	De 10 cm de largo por 10 cm de diámetro. De madera u otro material, con característica esencial de ser suave y seguro.
Sombreros	De diferentes tipos, formas y texturas, de preferencia del lugar o región en donde se encuentra el centro infantil.
Coladores	De plástico, de distintos colores y tamaños.
Llaveros	De plástico, madera o materiales similares, de tamaño y forma variados.
Juegos tradicionales	Son juguetes generalmente elaborados por los artesanos de cada región, en los que se utilizan materiales y diseños propios del lugar.
	Son muy importantes, ya que les permiten ir construyendo su propia identidad.

Materiales en general	
Material	Descripción
Juguetes para ensartar	Son aros que se ensartan en un eje, de madera o plástico y pueden tener 10 cm de diámetro.
Objetos que se desplazan	Varios carros, camiones, aviones, etcétera. Pueden ser de madera o plástico, de 10 a 20 cm de largo por 2 o 3 cm de ancho en el cuerpo central.
Carretillas de material pesado	De madera o metal, aproximadamente de 60 cm de largo por 30 de ancho y una altura de 20 cm.
Camión de madera	Es necesario que sea pesado para que el niño se desplace con mayor facilidad y no se vuelque, evitando así accidentes. Medidas aproximadas: 70 cm de largo por 25 de ancho y 25 de alto, con ruedas preferiblemente de goma.
Carrito para empujar y llevar cosas	De madera. Medidas: 40 cm de largo por 25 de ancho y 11 de alto.
Juegos diferentes	De cocina, peluquería, de doctor, etcétera, que no sean muy definidos, dando lugar a la imaginación.
Espejos irrompibles	Enmarcado en madera para que los niños no se lastimen con los bordes. Medidas: 50 cm de ancho por 80 de largo.
Cajas de madera y cajas de plástico	De características especiales, resistentes, que soporten el peso de las niñas y los niños. Medidas: 50 cm de largo por 30 cm de ancho, aproximadamente, y 50 cm de alto.
Plataformas	De madera, plástico o espuma forrada con tela. Medidas: 40 por 40 cm, con altura de 5 cm.
Túnel grande, mediano y chico de madera, plástico o cualquier material resistente	Medida grande: 1.20 metros de largo, 48 cm de ancho y 48 de alto; con una distancia entre los barrotes de 7 cm.
	Medida mediana: 70 cm de largo, 48 de ancho y 48 de alto; con una distancia entre los barrotes de 7 cm.
	Medida chica: sin barrotes, de 45 por 50 cm de ancho y 40 de alto.

Materiales en general	
Material	Descripción
Envases de plástico de la vida cotidiana	Especialmente aquellos con tapas grandes; evitar los que tienen objetos muy pequeños que puedan ser tragados. Deben cumplir con las normas de higiene y estar elaborados con insumos no tóxicos.
Túnel en "L" de madera, plástico o cualquier material resistente	Medidas: largo 1.20 m y de 48 cm de ancho y alto. Con una distancia entre los barrotes de 7 cm. La "L" mide 48 cm de largo, alto y ancho.
Terraplén para subir y bajar	Con alfombra en la bajada para evitar accidentes. Las medidas aproximadas son: 1.10 por 1 m de ancho y 50 cm de alto. El ancho de la escalera es de 30 cm y la altura de cada escalón es 15 cm.
Elementos de la naturaleza de la zona y de otras	Por ejemplo: piñas, semillas, piedras, conchas. Se pueden ubicar en canastas o cajas de madera o plástico para una mejor organización.
Muñecos de bebé	Pueden ser de tela, lana o plástico. De unos 20 cm de largo por 10 cm de ancho.
Instrumentos de música	Generalmente de percusión, como tambores, xilófono, maracas, sonajeros, etcétera.
Bolsas de arena	De unos 20 por 20 cm y con un peso aproximado de 500 gramos.
Telas	De 1 por 1 m; de 1.50 por 1.50 m aproximadamente; de algodón o de otro material suave y ligero. Las niñas y los niños suelen usarlas para crear sus juegos, taparse, vestirse, hacer casas, etcétera.
Pañuelos	De varios tamaños, desde 10 por 10 cm hasta 40 por 40 cm.
Maderas y troncos	De diferentes tamaños, para construir proyectos e instalaciones. Se pueden guardar en un cajón para su mejor ubicación.

Materiales en general	
Material	Descripción
Rincón de sectores	Constituidos por diferentes rincones tanto al exterior como al interior, donde se disponen los materiales para actividades y juegos como: el juego de la familia, de la casa, la tienda, la peluquería, el mercado, de construcciones, de música, etcétera.
Espacios para juegos simbólicos	Es decir, espacio "como si fuera real", que no son sectores armados, sino que el niño los va construyendo de acuerdo a su iniciativa.
Rampas	De subir y bajar, dos por grupo. Medidas: 1.80 m de largo, 69 cm de ancho y 30 cm de alto, con alfombra en la bajada para prevenir accidentes.
Escaleras triangulares	De 60 por 60 cm y 50 cm de alto.
Escalera circular	De 80 cm de largo por 40 cm de ancho; los barrotes se ubican cada 15 cm. El primero o el que está más abajo se ubica a 20 cm, para que no se enganche el pie del niño ni quede trabado.
Cochecito para bebés	Las medidas son variables de acuerdo a la construcción que se le quiera dar. un promedio es de 80 cm de largo por 35 cm de ancho y una altura en la parte central de 30 cm. Es importante prevenir la seguridad y la estabilidad.
Escalera de esquinero	De madera o plástico, con tobogán de 25 cm de alto en la parte central, y cada cuer- po de 40 por 40 cm, con un cuerpo central también de 40 por 40 cm.
El cubo de las emociones	Se trata de un cubo hecho de cartón, que en cada uno de sus lados tiene dibujada una expresión facial: triste, contenta, enfadada, pensativa, comprensiva y cansada. Este cubo será diseñado por los niños y el ejercicio se incluirá en la actividad motivacional.
	El cubo es lanzado por una niña o niño y debe representar la expresión que le haya tocado. Los demás valoran si lo ha hecho bien o no.

Materiales en general	
Material	Descripción
Libros o cuadernos	Con imágenes o fotos simples: de los padres, de la niña o niño, actividades de la vida cotidiana y actividades propias de su cultura; infantes en diversas actividades: jugando o bailando, con objetos y animales de la zona, personas con diversas expresiones emocionales, etcétera. Pueden construirse por los padres o el agente educativo junto con los menores.
Objetos de plástico, metal o madera	Que ayuden a las niñas y niños a simbolizar actividades de la vida cotidiana, que les permitan elaborar historias, jugar a la cocina, a la tienda, la cosecha, el mercado y otros oficios. Es importante que sean objetos no muy estructurados, de manera que ayuden a desarrollar la imaginación.
Juguetes de la granja	Que permitan a las niñas y a los niños darles significado para jugar a la granja: animales domésticos de plástico, tractores, herramientas para el campo. Pueden ser de madera, plástico, tela, lana.
Cambiador	La distancia entre cada uno de los barrotes es de 6.5 a 7 cm, con una altura de la baranda de 50 cm, aproximadamente.
	El lugar en donde se ubica al bebé para cambiarlo debe estar a la altura de la cadera del adulto. Puede ser de 80 cm a 1 m, para que esté cómodo y cerca del rostro del niño; el espacio en general puede ser de 70 cm de profundidad por 80 de largo.
"El rincón de las emociones" o "La casa de las emociones"	Es el espacio donde el menor va a ir interiorizando y aprendiendo a identificar sus propios sentimientos y los de los demás a través de la expresión verbal y gestos, para que esto le conduzca desde pequeño a un mayor control de sus emociones.
"La caja de los deseos"	Caja decorada con nuestro logotipo emocional; dentro existen tarjetas con deseos escritos y pictogramas.
"La baraja emocional"	Es una baraja con caras que representan diferentes expresiones: alegría, enfado, tristeza, etcétera.
"Caritas de las emociones"	Con caritas de contento/triste y de color verde/rojo, colocadas en la casita de las emociones, donde las niñas y los niños las utilizan espontáneamente cuando quieren contar algo, y también dirigidas por el agente educativo en actividades para indicar cómo se sienten ese día, o cómo se siente el personaje de un cuento.



## 3. Propuestas de estrategias para la articulación e implementación del Modelo

El Modelo de Atención Educativa a la Primera Infancia de la Ciudad de México incluye estrategias y acciones a corto y mediano plazo que, acordes con el modelo teórico, el marco curricular base y los objetivos estratégicos, podrán ser desagregados con mayor especificidad, a fin de avanzar en la instrumentación de esta propuesta de atención a la primera infancia.

Entre otras, se ofrecen estrategias de: visibilización de la primera infancia como etapa fundamental en el desarrollo humano; formación educativa, dirigida a las y los agentes educativos que participan en la educación inicial; fortalecimiento de acciones en salud y alimentación, y de vinculación multidependencial.

## Estrategia I. Visibilización de la primera infancia como etapa prioritaria en el desarrollo humano

En la Ciudad de México aproximadamente el 10% de la población tiene entre 0 y 6 años, y de éste el 4% son niñas y niños de entre 0 y 3 años. Esta cifra revela un segmento de la población infantil cuya atención está a cargo de padres que van de los 12 a los 40 años, abuelos y algunos otros agentes educativos. De acuerdo con datos publicados por la Secretaría de Educación Pública, la cobertura de atención en espacios gubernamentales es de aproximadamente 12%.

Como se ha señalado, actualmente se reconoce que es en la primera infancia cuando se construye una gran cantidad de habilidades que serán la base para otras más complejas; una de estas es la confianza y la valoración de sí mismo. Paradójicamente, esta construcción se haya estrechamente ligada con mayor intensidad a las características del adulto responsable del niño, que a las de él mismo. De ahí que en este modelo de atención el papel de los adultos responsables, agentes educativos y sociedad en general, adquiere una gran relevancia, por lo tanto, se requiere de adultos responsables y sensibles a las necesidades de la primera infancia y de una sociedad en la que las expectativas respecto a las niñas y los niños de 0 a 3 años sean claras y se les reconozca como personas con derechos.

Por lo anterior, se proponen en primer lugar, estrategias de visibilización de la primera infancia dirigidas a la sociedad en general y en particular a las instancias educativas responsables de hacer valer los derechos de las niñas y los niños de 0 a 3 años.

Lograr este cometido exige reconocer que el concepto de niño es una construcción social y que esta, como otras de su tipo, se encuentra sujeta al contexto histórico, a las expectativas de la sociedad, así como a los avances en la investigación, tal y como se expresa en la parte conceptual del modelo de atención que aquí se propone.

Lo anterior implica que la sociedad en su conjunto enfrenta diferentes imágenes de la infancia, atravesadas por la cultura, la condición social, así como ideas dominantes de consumo, entre otras. Sin embargo, es necesario asumir que la primera infancia es una etapa determinante para el ser humano y que la forma en que se atiende le posibilita enfrentar o no futuros retos.

De ahí que se pretenda visibilizar (mirar de fondo, resaltar) y asegurar que las niñas y los niños estén bien atendidos, protegidos y en óptimas condiciones, indagando su bienestar y las circunstancias en las cuales se desarrollan, de manera que sean capaces de convertirse en lo que deseen lograr ser; o por el contrario, en qué sentido están desaventajados, se les dificulta o imposibilita su plena participación en la vida y en las oportunidades que su mundo circundante les ofrece.

Los programas y beneficios dirigidos a la primera infancia que actualmente se llevan a cabo, en general responden a los problemas de la infancia bajo la lógica de ver al niño como objeto de atención y protección, y no como sujeto de derechos.

Es por ello que se hace imprescindible difundir ampliamente entre las comunidades, con los adultos responsables y las instituciones involucradas en los procesos de atención a niños de 0 a 3 años, la certeza de que las niñas y los niños de la Ciudad de México y del país son sujetos de derechos, como portadores de múltiples necesidades, pero también de capacidades y potencialidades como un ser integral capaz, según su etapa de desarrollo, de participar y aportar en la solución de sus problemas.

#### Estrategia II. Formación educativa

Esta estrategia se orienta a dirigir una serie de acciones que impacten de manera contundente a los diversos AE involucrados en la atención de la primera infancia en la CDMX. Se proponen acciones formativas diversas que continúen y amplíen las opciones que en este sentido se ofrecen actualmente a los agentes educativos que colaboran en los CEI.

Son dos las líneas de acción sugeridas: la primera, dirigida a la atención de los formadores que están a cargo de las niñas y los niños en los centros educativos; la segunda, se amplía a las familias en las que se encuentran las niñas y los niños entre 0 y 3 años.

El programa que atienda a las niñas y los niños en los centros educativos habrá de rescatar los elementos esenciales para el desarrollo pleno de sus capacidades y atender las necesidades básicas requeridas de forma que ello suceda; es decir, el programa contemplará la generación de condiciones claras y específicas orientadas a crear espacios afectivos, comunicativos, cognitivos, lúdicos y saludables que posibiliten que niñas y niños de la CDMX aprendan y desarrollen sus capacidades.

Diversas investigaciones reconocen y enfatizan el peso que en la formación tienen la familia y los adultos que acompañan a las niñas y los niños en sus hogares en estos primeros años de edad; de hecho, se reconocen como un factor que incide de manera decisiva en su bienestar.

Estudios recientes plantean que los padres toman una serie de decisiones acerca de las niñas y los niños, las cuales están sujetas a diversos factores culturales, sociales, económicos, etcétera, sin embargo se reconoce que esta toma de decisiones es dinámica y por ello puede enriquecerse. Desde esta perspectiva se reconoce que "los padres deben lidiar con la incertidumbre en tres aspectos fundamentales: la dotación inicial de su hijo, cómo sus acciones se traducen en resultados y los beneficios de largo plazo de invertir en el desarrollo de esa criatura" (BID, 2015).

Con base en esta idea, en el planteamiento de esta estrategia se considera a las familias y adultos acompañantes como un nicho de desarrollo de la infancia, cuya diversidad de hábitos de crianza es importante conocer y reconocer, a fin de aportar elementos que los enriquezcan, y sobre todo fortalezcan los ámbitos de relación de los menores.

## Estrategia III. Fortalecimiento de acciones en salud y alimentación

El desarrollo de esta estrategia se orienta a recuperar la concepción más amplia sobre salud, entendida como un estado de completo bienestar físico y social que tiene una persona (Organización Mundial de la Salud).

Además, se considera como un derecho inalienable para las niñas y los niños, el cual constituye un elemento fundamental para el desarrollo y el aprendizaje. Este concepto de salud también abarca una serie de componentes tales como: el estado de adaptación al medio (sociocultural y biológico); el equilibrio entre la forma y función del organismo (alimentación), y la perspectiva biológica y social (relaciones familiares y hábitos).

La relación entre estos componentes determina el estado de salud. El desequilibrio en uno de ellos provoca situación de enfermedad.

"El derecho a la alimentación adecuada se ejerce cuando todo hombre, mujer o niño, ya sea solo o en común con otros, tiene acceso físico y económico, en todo momento, a la alimentación adecuada o a medios para obtenerla. El derecho a la alimentación adecuada no debe interpretarse, por consiguiente, en forma estrecha o restrictiva asimilándolo a un conjunto de calorías, proteínas y otros elementos nutritivos concretos. El derecho a la alimentación adecuada tendrá que alcanzarse progresivamente. No obstante, los Estados tienen la obligación básica de adoptar las medidas necesarias para mitigar y aliviar el hambre, incluso en caso de desastre natural o de otra índole", (UNESCO, 1999).

Diversas investigaciones han determinado la importancia de la salud y en especial de la alimentación en los primeros años de vida. Se reconoce que los dos primeros años representan una ventana de oportunidad para mejorar la calidad de vida de las niñas y los niños; si existe pérdida de talla en esta etapa no se recupera posteriormente, además de tener un impacto decisivo

en el aprendizaje (UNICEF, 2008). De ahí que en este modelo de atención educativa se propone el fortalecimiento de acciones en salud y alimentación, dadas sus implicaciones determinantes en la vida del ser humano en general, y en particular en el desarrollo y el aprendizaje de los infantes.

La salud y la alimentación de la madre en la etapa prenatal son de particular interés en el planteamiento de este modelo, ya que de ella depende en gran medida la salud del bebé. Asimismo, la lactancia materna resulta ser un factor sustantivo en el desarrollo emocional y físico de las niñas y los niños.

Como parte de esta estrategia se recomiendan los programas: "Tarjeta Nutricional" y "Seguimiento del Desarrollo Infantil", entre otros vigentes.

#### Estrategia IV. Vinculación multidependencial

En esta estrategia se proponen acciones de coordinación para ampliar la cobertura de servicios y programas dirigidos a la primera infancia, a través de la vinculación estratégica con las instituciones responsables de áreas prioritarias tales como salud, educación, cultura, desarrollo social, asistencia social, entre otras.

Se espera instrumentar un esquema de articulación de los programas e iniciativas que, en favor de la primera infancia, operan los organismos de la sociedad civil y los que integran el Gobierno de la CDMX en sus distintas áreas de competencia.

Lo anterior significa la suma de esfuerzos institucionales para fortalecer el desarrollo de políticas multidependenciales, el trabajo colaborativo entre diferentes actores y niveles de gobierno, y la articulación de las diferentes dependencias a nivel local.

La vinculación multidependencial incluye la articulación y la colaboración entre distintos sectores de la administración del gobierno de la Ciudad y el trabajo conjunto con organizaciones de la sociedad civil y del ámbito académico, organizaciones no gubernamentales, organizaciones religiosas y el sector privado.

Los beneficios que se esperan son:

- El desarrollo de políticas integrales y multidependenciales que permitan coordinar las metas y estrategias para asegurar la continuidad de la atención, desde el período prenatal hasta los ocho años de edad.
- Optimizar los recursos e integrar los elementos clave de las políticas de AEPI (Atención Educativa a la Primera Infancia) en las agendas de cada sector para asegurar que sean consideradas en los procesos de toma de decisiones.
- Lograr una mayor calidad y equidad ya que constituyen un apoyo fundamental para la extensión y sostenibilidad de los programas.



# VII. Fichas

### VIII. Fichas

## 1. Desarrollo evolutivo del niño de 0 a 3 años

"¿Qué podemos cambiar que ayude a nuestros hijos a tener mejor suerte en la vida? ¿Qué factores entran en juego, por ejemplo, cuando las personas que tienen un elevado cociente intelectual tienen dificultades y las que tienen un cociente intelectual modesto se desempeñan sorprendentemente bien? Yo afirmaría que la diferencia suele estar en las habilidades que aquí llamamos inteligencia emocional, que incluye el autodominio, el celo y la persistencia y la capacidad para motivarse a uno mismo. Estas habilidades pueden enseñarse a los niños, dándoles así mejores posibilidades de utilizar el potencial in-

telectual que la lotería genética les haya brindado", (Daniel Goleman, 1995).

Poca gente sabe que la construcción de la calidad de vida se inicia con los sentimientos y emociones que se viven durante la primera infancia. Estos se ven influenciados por los adultos con quienes conviven y que forman y guían a las niñas y los niños durante los primeros años de vida (Leonardo Lee Navarro, 2015).

Desde hace algún tiempo se sabe que la educación emocional es una innovación que responde a necesidades sociales no atendidas en la escuela, en las materias académicas ordinarias. Se ha observado que a pesar de no existir evidencias físicas de daño,

los problemas de aprendizaje y conducta persisten cuando hay afectación emocional. Es aquí donde se ha abierto un campo relativamente nuevo en la investigación, haciendo un énfasis mayor en los aspectos emocionales que rodean a la población.

La fundamentación de las investigaciones sobre la educación emocional giran en torno al concepto de emoción: las teorías de la emoción, la neurociencia, la psiconeuroinmunología, la teoría de las inteligencias múltiples, la de la inteligencia emocional y otros enfoques más, con no menos actualidad e importancia. Entre ellos tenemos también los movimientos de renovación pedagógica, la educación psicológica, la educación para la salud, las habilidades sociales, las investigaciones sobre el bienestar subjetivo, etcétera.

Sin embargo, todos apuntan a que el objetivo principal de la educación emocional es el desarrollo de las competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar.

La educación emocional es pues una innovación educativa que se justifica en las propias necesidades sociales. Su finalidad es el desarrollo de competencias emocionales que contribuyan a un mejor bienestar personal y social.

Lo anterior demanda una serie de condiciones interrelacionadas: en primer lugar, diseñar programas fundamentados en un marco teórico vigente, pertinente y objetivo. Para llevarlos a la práctica debe contarse con un profesorado debidamente capacitado con herramientas didácticas y metodológicas profesionales. Apoyar la labor del profesorado requiere materiales curriculares: contenidos, objetivos, actividades, bloques o unidades; la evaluación sistemática y sumaria de los programas necesita instrumentos, estrategias y rubricas de evaluación.

Por otra parte, la palabra clave de la educación emocional es la emoción. Por tanto precisa de una fundamentación amplia con base en el marco conceptual de las emociones y de las teorías de las emociones, lo cual nos lleva al constructo<sup>38</sup> de la inteligencia emocional, en un marco de inteligencias múltiples. De ahí se pasa al constructo de competencia emocional como factor esencial del desarrollo personal y social.

El desarrollo de la competencia emocional, considerada como una competencia básica para la vida, desemboca en la educación emocional. Para poder diseñar programas de intervención que van a ser experimentados y evaluados, primeramente deberemos definir objetivos, asignar contenidos, planificar actividades, estrategias de intervención, etcétera.

La evaluación de programas de educación emocional es un aspecto clave en el proceso de pasar de la

<sup>38</sup> Recuérdese que constructo se refiere a una construcción teórica, a un tramo del conocimiento de difícil definición y de singular amplitud; se aplica generalmente para el abordaje de un asunto complejo del conocimiento científico. N.R.

intervención a la investigación. Como se señaló anteriormente, la relativa novedad del tema obliga a construir instrumentos y proponer toda una gran estrategia de evaluación de la educación emocional.

Estos instrumentos serán utilizados en la evaluación de las competencias emocionales y también en la evaluación de los programas. Para ello es recomendable revisar la metodología, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas.

#### 1.1 El estudio de la educación emocional

Debido al gran interés que ha despertado en la comunidad científica, especialmente en los campos de la psicología y de la pedagogía el tema de la emoción, su naturaleza y complejidad, y en razón a los recientes estudios que se han hecho sobre la educación emocional, conviene presentar una revisión teórica de los planteamientos y conceptos más acreditados con respecto a este apasionante asunto, que es básico para los fines de un modelo de educación inicial en la Ciudad de México.

En la exposición que sigue, se pretende desarrollar un marco programático de investigación que se originó en el seno del Grupo de Investigación Psicopedagógica (GROP) de la Universidad de Barcelona; su línea de investigación es principalmente la educación emocional cuyo estudio se inició remotamente en 1993 y con más intensidad a partir de 1997, y que se proyecta hacia el futuro a juzgar por las últimas publica-

ciones sobre el tema (Bar-On y Parker, 2000; Cohen, 1999; Elias, Tobias y Friedlander, 1999, 2000; Elias et al. 1997; Goleman, 1995, 1999; Salovey y Sluyter, 1997, etcétera).

Datos sobre los problemas derivados de baja autoestima, depresión, estrés, violencia, delincuencia, anorexia, sida, suicidio, consumo de drogas, conducta sexual no protegida, etcétera, pueden encontrarse en el Youth Risk Behavior Surveillance System (YRBSS) patrocinado por United States Centers for Disease Control and Prevention (2003); también Dryfoos (1997), Sells y Blum (1996), Walker y Towsend (1998) y otros, aportan evidencia de los comportamientos de riesgo. Algunos de estos datos se comentan en los párrafos siguientes.

Como se ha expuesto ya, la educación emocional pretende dar respuesta a un conjunto de necesidades sociales que no quedan suficientemente atendidas en la educación formal. Existen múltiples argumentos para justificarla. Así, por ejemplo, un sector creciente de la juventud presenta comportamientos de riesgo que en el fondo suponen un desequilibrio emocional, lo cual requiere la adquisición de competencias básicas para la vida, de cara a la prevención.

Los científicos han propuesto un sinfín de teorías acerca de la manera en que se desarrollan los niños. No obstante, coinciden en que el campo del desarrollo infantil se enfoca en el estudio científico de los procesos de cambio y estabilidad en los infantes.

#### Concepto de emoción

Para poder hablar de educación emocional necesitamos saber qué es una emoción y, en la práctica, qué implicaciones se derivan de este concepto.

Una emoción se produce de la siguiente forma:

1) Información sensorial que llega a los centros emocionales del cerebro 2) Esto produce una respuesta interpreta la información

Una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno.

Gran parte de lo que el cerebro realiza cuando se produce una emoción sucede independientemente del conocimiento consciente, se realiza de forma automática. Conviene insistir en que la mayoría de emociones se generan inconscientemente. También es útil distinguir entre reacciones emocionales innatas y acciones emocionales voluntarias.

Cuando hablamos de las acciones emocionales voluntarias nos referimos a los sentimientos (LeDoux, 1999: 300). Estado de ánimo, se refiere a un estado emocional mantenido durante semanas o más tiempo. Coin-

cidimos con Frijda (1994) al afirmar que las emociones nos dicen qué hechos son verdaderamente importantes para nuestra vida.

#### Sus componentes

Hay tres componentes en una emoción: neurofisiológico, conductual, cognitivo.

Componente neurofisiológico: se manifiesta en respuestas como taquicardia, sudoración, vasoconstricción, hipertensión, tono muscular, rubor, sequedad en la boca, cambios en los neurotransmisores, secreciones hormonales, respiración, etcétera. Todo esto son respuestas involuntarias que el sujeto no puede controlar.

Componente conductual: Permite inferir qué tipo de emociones se están experimentando. Las expresiones faciales, el lenguaje no verbal, el tono de voz, volumen, ritmo, movimientos del cuerpo, etcétera, aportan señales de bastante precisión sobre el estado emocional. Aprender a regular la expresión emocional se considera un indicador de madurez y equilibrio que tiene efectos positivos sobre las relaciones interpersonales.

Componente cognitivo: es lo que se denomina sentimiento. Sentimos miedo, angustia, rabia y muchas otras emociones.

Para distinguir entre el componente neurofisiológico y el cognitivo, se emplea el término *emoción*, en



sentido restrictivo, para describir el estado corporal (es decir, el estado emocional), y por otra parte, se reserva el término sentimiento para aludir a la sensación consciente (cognitiva). El componente cognitivo hace que califiquemos un estado emocional y le demos un nombre.

#### La competencia emocional

Concepto de competencia y clases: Del constructo de inteligencia emocional deriva el desarrollo de competencias emocionales. La competencia es el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia.

En el concepto de competencia se integra el saber, saber hacer y saber ser. El dominio de una competencia permite producir un número infinito de acciones no programadas.

Dentro de las competencias de acción profesional (Echeverría, 2002; Le Boterf, 2001; Lévy-Leboyer, 1997), se pueden distinguir las técnicas (saber), las metodologías (saber hacer) y otras que han recibido diversas denominaciones según los autores: competencias participativas, competencias personales, competencias básicas, competencias clave, competencias genéricas, competencias transferibles, competencias relacionales, habilidades de vida, competencias interpersonales, competencias transversales (Mazariegos et al., 1998), competencias básicas para la vida, competencias sociales, competencias emocionales, competencias socioemocionales, etcétera.

Las competencias básicas que una persona debe dominar al finalizar la escolaridad obligatoria aún es un tema a debate. Han hecho aportaciones a este debate la Generalitat de Catalunya (2000), INCANOP (1997), Noguera *et al.*, (2002), Rychen y Salganik (2001) y muchos otros. Algunos se refieren específicamente al desarrollo de estas competencias en la escuela (Weissberg y Greenberg, 1998).

Las habilidades sociales son una expresión que se difundió en los años ochenta y que en la década de los noventa se ha ido denominando «competencia social» (Fabes et al., 1999; Segura et al., 1998, 1999; Topping et al., 2000). Para muchos, las competencias sociales se deben complementar con las competencias emocionales y se pasa a hablar de competencias sociales y emocionales (o socioemocionales) por parte de autores como Cherniss (2000), Coombs-Richardson (1999), Zins et al., (2000), etcétera. Mientras que otros se refieren específicamente a las competencias emocionales: Boyatzis, Goleman y Hay/McBer (1999), Boyatzis, Goleman y Rhee (2000), Greenberg et al., (1995), Saarni (1997, 1998, 1999, 2000), etcétera.

En resumen, hay consenso en la necesidad de desarrollar competencias que van más allá de las competencias profesionales habituales. No hay todavía ni una conceptualización ni una denominación unánime para estas competencias. Por nuestra parte, vamos a referirnos a las competencias emocionales. Entendemos que es una forma de denominar, como mínimo, a un subconjunto de las competencias básicas para la vida. Queda como un reto a la comunidad científica establecer el campo de estudio, niveles y bloques conceptuales relacionados con las competencias.

Características: la competencia emocional es un constructo amplio que incluye diversos procesos y provoca una variedad de consecuencias. Se puede entender la competencia emocional como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.

Entre las competencias emocionales se pueden distinguir dos grandes bloques:

- a. Capacidades de autorreflexión (inteligencia intrapersonal): identificar las propias emociones y regularlas de forma apropiada.
- b. Habilidad de reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo (inteligencia interpersonal): habilidades sociales, empatía, captar la comunicación no verbal, etcétera.

Algunos autores (Salovey y Sluyter, 1997: 11) han identificado cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, autocontrol. Este marco es coherente con el concepto de inteligencia emocional: autoconciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía, habilidades sociales.

Actualmente las competencias emocionales se consideran un aspecto importante de las habilidades para el trabajo. En el mundo laboral se acepta que la productividad depende de una fuerza de trabajo que sea

emocionalmente competente (Elias et al., 1997: 6; Goleman, Boyatzis y McKee, 2002).

Diversas propuestas se han elaborado con la intención de describir las competencias emocionales. Entre las aportaciones más recientes están las de Graczyk et al. (2000); Payton et al. (2000); Saarni (1997, 2000); Casel (www.casel.org), etcétera.

Por nuestra parte, recogiendo las propuestas anteriores y a partir del marco teórico sobre la educación emocional (Bisquerra, 2000), vamos a considerar la siguiente estructuración de las competencias emocionales.

#### Conciencia emocional

Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad de captar el clima emocional de un contexto determinado.

1.1. Toma de conciencia de las propias emociones: capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos. Esto incluye la posibilidad de estar experimentando emociones múltiples. A niveles de mayor madurez, conciencia de que uno puede no ser consciente de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.

- 1.2. Dar nombre a las propias emociones: habilidad de utilizar el vocabulario emocional y los términos expresivos habitualmente disponibles en una cultura para etiquetar las propias emociones.
- 1.3. Comprensión de las emociones de los demás: capacidad de percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás. Saber servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural de su significado emocional. Capacidad para implicarse empáticamente en las experiencias emocionales de los demás.

#### Regulación emocional

Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad de autogeneración de emociones positivas, etcétera.

2.1. Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento: los estados emocionales inciden en el comportamiento y estos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia).

- 2.2. Expresión emocional: capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Habilidad de comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, comprensión de que la propia expresión emocional puede impactar en otros, y tener esto en cuenta en la forma de presentarse a sí mismo.
- 2.3. Capacidad para la regulación emocional: los propios sentimientos y emociones deben ser regulados. Esto incluye autocontrol de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo) y tolerancia a la frustración a fin de prevenir estados emocionales negativos (estrés, ansiedad, depresión), entre otros aspectos.
- 2.4. Habilidades de afrontamiento: habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autoregulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales.
- 2.5. Competencia para autogenerar emociones positivas: capacidad de experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida. Capacidad de autogestionar el propio bienestar y obtener así una mejor calidad de vida.

#### Autonomía personal (autogestión)

Dentro de la autonomía personal se incluyen un conjunto de características relacionadas con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad de buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.

- 3.1. Autoestima: tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo; mantener buenas relaciones consigo mismo.
- 3.2. Automotivación: capacidad de automotivarse e involucrarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etcétera.
- 3.3. Actitud positiva: capacidad para automotivarse y tener una actitud positiva ante la vida. Sentido constructivo del yo y de la sociedad; sentirse optimista y empoderado al afrontar los retos diarios; intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.
- 3.4. Responsabilidad: intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos. Asumir la responsabilidad en la toma de decisiones.



- 3.5. Análisis crítico de normas sociales: capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales y culturales relativos a normas sociales y comportamientos personales.
- 3.6. Buscar ayuda y recursos: capacidad para identificar la necesidad de apoyo o asistencia, y saber acceder a los recursos disponibles apropiados.
- 3.7. Autoeficacia emocional: el individuo se ve a sí mismo y se siente como se quiere sentir, es decir, la autoeficacia emocional significa que uno acepta su propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional, y esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo so-

bre lo que constituye un balance emocional deseable. En esencia, uno vive de acuerdo con su «teoría personal sobre las emociones» cuando demuestra autoeficacia emocional que está en consonancia con los propios valores morales.

#### Inteligencia interpersonal

La inteligencia interpersonal es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad de comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etcétera.

- 4.1. Dominar las habilidades sociales básicas: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, pedir disculpas, actitud dialogante, etcétera.
- 4.2. Respeto por los demás: intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales, y valorar los derechos de todas las personas.
- 4.3. Comunicación receptiva: capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal, y recibir los mensajes con precisión.
- 4.4. Comunicación expresiva: capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no

verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.

- 4.5. Compartir emociones: conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas por:
- a) El grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva, y
- b) El grado de reciprocidad o simetría en la relación.

De esta forma, la intimidad madura viene en parte definida por el compartir emociones sinceras, mientras que en una relación padre-hijo pueden compartirse emociones sinceras de forma asimétrica.

- 4.6. Comportamiento prosocial y cooperación: capacidad para aguardar turno; compartir en situaciones diádicas y de grupo; mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás.
- 4.7. Asertividad: mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad; esto implica la capacidad para decir «no» claramente y mantenerse en ello, evitando situaciones en las que uno puede verse presionado y demorar el actuar en situaciones de presión hasta sentirse adecuadamente preparado. Capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos.

#### Habilidades de vida y bienestar

Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables en la solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales. Todo ello con el fin de potenciar el bienestar personal y social.

- 5.1. Identificación de problemas: capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión y evaluar riesgos, barreras y recursos.
- 5.2. Fijar objetivos adaptativos: capacidad para fijar objetivos positivos y realistas.
- 5.3. Solución de conflictos: capacidad para afrontar conflictos sociales y problemas interpersonales, aportando soluciones positivas e informadas a los mismos.
- 5.4. Negociación: capacidad para resolver conflictos en paz, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.
- 5.5. Bienestar subjetivo: capacidad para gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa.
- 5.6. Fluir: capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social.

### 1.2 Reseña histórica de la investigación del desarrollo infantil

A pesar de que el estudio científico formal del desarrollo infantil es relativamente nuevo, hoy día podemos decir que las teorías existentes en este momento nos brindan un panorama bastante amplio para poder comprender los procesos necesarios a desarrollar durante la primera infancia.

Este apartado ofrece una reseña histórica de las principales teorías de desarrollo, orientado a todos los procesos existentes en ese periodo de edad.

Los primeros intentos por tener estudios científicos del desarrollo en la infancia fueron las biografías del bebé, diarios que se llevaban para registrar el desarrollo temprano del niño. Este proceso claramente subjetivo llevó a errores y generalizaciones no objetivas.

Charles Darwin 1809-1882: naturalista inglés que originó la Teoría de la Evolución, la cual sostiene que todas las especies se desarrollan por medio de la selección natural (la reproducción de los individuos más aptos para sobrevivir por medio de adaptación al ambiente). Maria Montessori 1870-1952: médica y educadora italiana que desarrolló el método de educación temprana en la infancia, basado en la elección propia de actividades dentro de un ambiente cuidadosamante preparado. que alienta el progreso ordenado desde las tareas simples hasta las Arnold Gesell 1880-1961: psicólogo estadounidense que realizó estudios sobre las etapas normativas en el desarrollo. Enfatizó la interdependencia de los dominios del desarrollo.

Fue Charles Darwin, creador de la Teoría de la Evolución, el primero en enfatizar la naturaleza de desarrollo del comportamiento infantil. En 1877, cuando pensaba que los seres humanos podrían comprenderse a sí mismos estudiando sus orígenes –como especie y como individuos–, Darwin publicó las notas acerca del desarrollo sensorial, cognitivo y emocional de su hijo Doddy durante sus primeros 12 meses de vida (Keegan y Gruber, 1985). El diario de Darwin dio respetabilidad científica a las biografías del bebé; en las siguientes tres décadas se publicaron cerca de 30 biografías adicionales (Dennis, 1936).

Hacia finales del siglo diecinueve, se tenía claridad para emprender el estudio científico del desarrollo en la infancia. Así, se comenzaron a gestar a nivel nacional e internacional leyes que protegían a las niñas y los niños (como ya se mencionó en capítulos anteriores).

A los infantes, sujetos de largas jornadas laborales, les permitieron pasar más tiempo en la escuela, y los padres y maestros se preocuparon cada vez más por identificar y satisfacer las necesidades del desarrollo de los infantes. La nueva ciencia de la psicología enseñó que la gente podía comprenderse a sí misma al conocer cómo había sido su infancia.

Entonces se comenzó a trabajar en estudios longitudinales, como los estudios de las etapas del desarrollo realizado por Arnold Gesell (1929); estos

proporcionaron información científica acerca de los avances que ocurren, de manera normal, en diversas edades. A continuación, se describen en forma breve las aportaciones de tres importantes autores en el tema.

Existen cinco perspectivas importantes en las cuales subyace gran parte de la teoría e investigación influyente en desarrollo infantil:

- 1. Teoría psicoanalítica, que se centra en las emociones y pulsiones inconscientes.
- 2. Teoría del apego, que se centra en la relación entre la bebé o el bebé, con sus cuidadores primarios.
- 3. Teorías del aprendizaje, que estudia la conducta observable.
- 4. Teoría cognitiva, que analiza los procesos de pensamiento.
- 5. Teoría contextual, que destaca el impacto del contexto histórico, social y cultural.
- Teoría evolutiva/sociobiológica, que considera las cimentaciones evolutivas y biológicas del comportamiento.

#### Perspectiva 1: psicoanalítica

La perspectiva psicoanalítica define al desarrollo moldeado por fuerzas inconscientes que motivan la conducta humana. Sigmund Freud (1856-1939) desarrolló el psicoanálisis, un enfoque terapéutico dirigido a fomentar el entendimiento de los conflictos emocionales inconscientes de los pacientes. Otros teóricos y profesionales, incluyendo a Erik H. Erikson, han expandido y modificado la perspectiva psicoanalítica.

Freud propuso tres instancias para definir la estructura inconsciente de la personalidad –ello, yo y súper yo (para algunos superyó)– que se desarrollan durante los primeros nueve años. El proceso se divide en tres etapas.

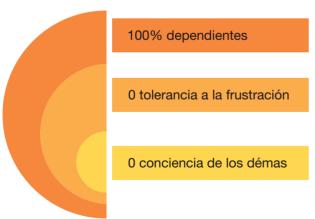
Durante los primeros dos años se desarrolla el ello (área del placer); es decir, los recién nacidos tienen a flor de piel pulsiones instintivas inconscientes, son incapaces de cubrir sus necesidades por sí

mismos, son completamente dependientes de las personas que los rodean, busca la gratificación inmediata bajo el principio del placer (baja tolerancia a la frustración).

Cuando hay demora en la gratificación, como en el caso en que los lactantes tienen que esperar antes de que se les alimente, los niveles de ansiedad y angustia aumentan generando sensaciones desagradables y poco placenteras.

Al ser bien cubiertas estas necesidades de forma amorosa y afectiva, los niveles de ansiedad y angustia disminuyen ayudando a las niñas y los niños a tener sensaciones placenteras.

A la par, durante estos primeros años de vida, son incapaces de ponerse en el lugar del otro (baja conciencia de los demás); colocan sus necesidades por delante de otras personas.



- •Necesitan de adultos que los cuiden, protejan, bañen, mimen, etcétera.
- •A esta edad no tienen capacidad para esperar.
- •Requieren de un adulto que cubra sus necesidades de forma inmediata.
- •No logran entender que las personas que los rodean también tienen necesidades.
- •Si requieren atención, la necesitan de forma inmediata.

El súper yo (área del deber o las obligaciones) contiene la conciencia y concluye su desarrollo alrededor de los cinco o seis años de edad; incorpora los "deberías" y los "no deberías". Durante esta etapa se instaura en las niñas y los niños la capacidad para responder ante las obligaciones y compromisos propios.

En esta etapa se desarrolla la autoestima. Para lograr un súper yo bien instaurado, se requiere de límites que permitan a las niñas y los niños desarrollar independencia, tolerancia a la frustración y conciencia de los demás.

Independencia: desarrollar las habilidades necesarias para que logren responder ante las situaciones diarias. Que aprendan a responder por sí mismos, dejando de lado dependencia a personas, sustancias o instituciones.

Tolerancia a la frustración: desarrollar la capacidad para ser constante, proponerse metas y lograrlas. Tener la capacidad para perseverar y lograr sus objetivos.

Conciencia de los demás: introyectar que deben trabajar en equipo, ayudarlos a entender que no se encuentran solos, que existen a su alrededor personas. Apoyarlos para desarrollar empatía.

Conforme a esta teoría, el yo se desarrolla de manera gradual, a partir del primer año de vida aproximadamente y opera bajo el principio de la realidad. La meta del yo es encontrar maneras razonablemente realistas de gratificar al ello, y que también sean aceptables para el súper yo.

Freud consideraba que las primeras etapas —aquellas dentro de los primeros cinco o seis años de edad—, eran esenciales para el desarrollo de la personalidad. Los bebés cuyas necesidades no se satisfacen durante la etapa oral, cuando la alimentación es la fuente principal de placer, pueden convertirse en mordedores de uñas o desarrollar personalidades con fuertes tendencia a las adicciones.

Una persona que, durante su primera infancia, recibió un entrenamiento de esfínteres demasiado estricto a la par de procesos de sobreprotección, agresión o condicionamiento al momento de marcar límites, puede fijarse en la etapa anal, provocando altas tendencias a ser dependientes, poco tolerantes y con baja conciencia de los demás. Es posible que este tipo de persona sea obsesivamente limpia, rígidamente aferrada a horarios o rutinas, o bien ser rebelde y desordenada.

Erik Erikson (1902-1994), psicoanalista nacido en Alemania y originalmente perteneciente al círculo de Freud en Viena, modificó y amplió la teoría freudiana al enfatizar la influencia de la sociedad sobre la personalidad en desarrollo.

Erikson fue pionero de la perspectiva del ciclo vital. Mientras que Freud sostenía que las experiencias infantiles tempranas moldeaban la personalidad de manera permanente, Erikson mantenía que el desarrollo del yo (de la personalidad), era vitalicio.

Divide las etapas de desarrollo en ocho grandes etapas o estadios. Para los propósitos del presente programa, sólo se hablará acerca de las primeras cuatro, entendiendo que la cuarta no necesariamente entra dentro del grupo etario (de edades) al que va referido el mismo.

#### Confianza vs desconfianza

Este estadio se da desde el nacimiento hasta los 18 meses de vida del bebé y depende de la relación o vínculo que se establezca con la madre.

El vínculo que se establezca con la madre será el que determine los futuros vínculos que se establecerán con las personas a lo largo de su vida; es la sensación de confianza, vulnerabilidad, frustración, satisfacción y seguridad, la que puede predeterminar cómo se relacione en lo futuro.

## Autonomía vs vergüenza y duda

Este estadio comienza desde los 18 meses hasta los 3 años de vida del niño.

En este periodo emprende su desarrollo cognitivo y muscular, es cuando empieza a controlar y ejercitar



los músculos que se relacionan con las eliminaciones del cuerpo. Este proceso de aprendizaje puede llevar momentos de duda y vergüenza porque es progresivo, pero también le provoca una sensación de autonomía y de sentirse como un cuerpo independiente al de los padres.

### Iniciativa vs culpa

Este estadio se presenta de los 3 a los 5 años aproximadamente.

El niño comienza a desarrollarse rápidamente tanto física como intelectualmente y empieza a tener interés por relacionarse con otros niños, probando sus habilidades y capacidades. Los niños tienen curiosidad y es bueno que se les motive para desarrollarse creativamente. En el caso de que los padres respondan de forma negativa a las preguntas de los niños o a sus iniciativas, es probable que les genere culpabilidad.

#### Laboriosidad vs inferioridad

Este estadio se presenta entre los 6 y 7 años, hasta los 12.

Los niños suelen mostrar un interés genuino por el funcionamiento de las cosas y tienden a intentar hacerlo todo por ellos mismos, con su propio esfuerzo. De ahí, que sea tan importante la estimulación positiva que pueda recibir en la escuela, en la casa por parte de sus padres, como por el grupo de iguales, que empieza a tener una relevancia importantísima para ellos.

En el caso de que esto no sea bien acogido o sus fracasos motiven las comparaciones con otros, el infante puede desarrollar cierta sensación de inferioridad que le hará sentirse inseguro frente a los demás.

El Modelo de Atención Educativa a la Primera Infancia se fundamenta en la Teoría del Apego y Vínculo Seguro, como soporte para desarrollar una propuesta constructivista de actividades que colocan al niño como sujeto de derecho para recibir atención y educación de calidad.

# Perspectiva 2: Teoría del apego y el vínculo seguro

El presente apartado se ha revisado con anterioridad y de manera independiente en el apartado de Seguridad y Confianza del presente Modelo; no obstante, es preciso apuntar que en la vertiente emocional constituye la segunda perspectiva en la teoría del desarrollo infantil. Es importante destacar la importancia del establecimiento del vínculo en la actividad del infante, como elemento imprescindible de las condiciones favorables para el aprendizaje.

## Perspectiva 3: Aprendizaje

Los teóricos del aprendizaje sostienen que el desarrollo del niño es el resultado de un proceso de aprendizaje; es un cambio duradero en la conducta que se basa en la experiencia o en la adaptación al ambiente.

Se han dedicado a tratar de encontrar las leyes objetivas que gobiernan los cambios en la conducta observable; consideran que el desarrollo es continuo (no en etapas) y enfatizan el cambio cuantitativo. Han ayudado a hacer que el estudio del desarrollo humano sea más científico.

Los términos de aprendizaje están definidos de manera precisa y sus teorías pueden ponerse a prueba en el laboratorio. Dos importantes teorías del aprendizaje son el conductismo y la teoría del aprendizaje social. El conductismo es una teoría mecanicista que describe la conducta observada como respuesta predecible ante la experiencia. Aunque la biología impone límites sobre lo que las personas hacen, los conductistas perciben al ambiente como algo mucho más influyente.

Sostienen que los seres humanos de todas las edades aprenden acerca del mundo, de la misma manera en que lo hacen otros organismos: al reaccionar a condiciones o aspectos de su ambiente y que encuentran placenteros, dolorosos o amenazantes.

La investigación conductual se centra en el aprendizaje asociativo, que es en donde se forma una conexión mental entre dos eventos. Dos tipos de aprendizaje asociativo son el condicionamiento clásico y el condicionamiento operante.

#### Condicionamiento clásico

Aprendizaje basado en la asociación de un estímulo que, por lo común, no provoca una respuesta específica con otro estímulo que sí produce la respuesta.

### Condicionamiento operante

Aprendizaje basado en la asociación del comportamiento con sus consecuencias.

El condicionamiento clásico ha recibido importantes críticas, entre ellas que este tipo de métodos asocian el condicionamiento con el control y manipulación de pensamientos.

En el condicionamiento operante, el aprendizaje se denomina así debido a que el individuo aprende a partir de las consecuencias de su operación sobre el ambiente. A diferencia del condicionamiento clásico, el operante implica conductas voluntarias.

B. F. Skinner (1904-1990), quien formuló los principios del condicionamiento operante, trabajó principalmente con ratas y palomas, pero sostenía (1938) que los mismos principios se aplicaban a los seres humanos.

Encontró que un organismo tenderá a repetir una conducta que se ha reforzado por consecuencias deseables, e inhibirá una respuesta que haya sido castigada.

Así, reforzamiento es el proceso mediante el cual se fortalece una conducta, aumentando las probabilidades de que se repita.

El reforzamiento puede ser positivo o negativo. El positivo consiste en dar una recompensa, como estrellas doradas, comida, dinero o elogios. El negativo consiste en retirarle algo.

En ocasiones, el reforzamiento negativo se confunde con el castigo. Sin embargo, son diferentes. El castigo inhibe la conducta al imponer un evento aversivo (como dar nalgadas al niño) o al retirar un evento positivo (como ver televisión). El reforzamiento negativo alienta la repetición de una conducta mediante la eliminación de un evento aversivo. Cuando un bebé mayor señala que su pañal está mojado, es posible que quitarle el pañal lo aliente a señalar de nuevo cuando vuelva a mojarlo.

Se ha descubierto que estos dos tipos de condicionamiento tienden a generar sensaciones de manipulación y chantaje, cuando son realizadas de forma egoísta y sin metas claras.

Es vital en este punto recalcar que cuando se quiere modificar una conducta, se debe tener presente el bienestar de la niña o el niño, dejando de lado los deseos propios egoístas.

Teoría del aprendizaje social (sociocognitiva)

El psicólogo estadounidense Albert Bandura (n. 1925), desarrolló muchos de los principios de la teoría del aprendizaje social. Mientras que los conductistas perciben que el ambiente al actuar sobre el niño, constituye el ímpetu principal para el desarrollo, Bandura (1977, 1989; Bandura y Walters, 1963) sugiere que el ímpetu hacia el desarrollo es bidireccional.

Bandura llamó a este concepto determinismo recíproco: el niño actúa sobre el mundo al mismo tiempo que éste actúa sobre el niño. Esto lo coloca en el centro del aprendizaje en donde las personas a su alrededor



deben no solamente cuidar de las necesidades básicas, sino cubrir necesidades socioemocionales que le permitan integrarse al grupo social que lo rodea.

La teoría clásica del aprendizaje social sostiene que las personas aprenden la conducta social apropiada, principalmente por medio de la observación e imitación de modelos, es decir, por medio de observar a otras personas. Gran parte de este proceso se vuelve inconsciente. Se copia y replica a través de la relación diaria con las personas significativas de las niñas y los niños.

Es aquí donde los agentes educativos deben tener claridad que sus conductas conscientes e inconscientes repercuten de forma importante en el desarrollo de las niñas y los niños que tienen a su cargo.

# Perspectiva 4: etapas cognitivas de Jean Piaget

El conocimiento actual acerca de los patrones de pensamiento en las niñas y los niños se debe a los trabajos realizados por el teórico suizo Jean Piaget (1896-1980), creador de la teoría de etapas cognitivas, antecesora de la actual "revolución cognitiva" con su énfasis sobre los procesos mentales.

Los primeros acercamientos al campo del pensamiento infantil, fueron gracias a los intentos de Alfred Binet por estandarizar las pruebas enfocadas a medir la "inteligencia" en niños de las regiones francesas.

A Piaget le intrigaron las respuestas incorrectas de los niños a esas pruebas, en donde encontró pistas relacionadas con sus procesos de pensamiento. Su método clínico combinaba la observación con interrogatorios flexibles.

En su teoría, Piaget describe que el desarrollo cognitivo sucede en cuatro etapas cualitativamente distintas. Durante cada etapa, la mente del niño desarrolla una nueva forma de operar.

Plantea que desde la lactancia hasta la adolescencia, las operaciones mentales evolucionan desde un aprendizaje que se basa en la actividad sensorial y motora sencilla, hasta el pensamiento lógico, abstracto.

### Procesos interrelacionados de desarrollo según Jean Piaget

Organización es la tendencia a crear estructuras cognitivas cada vez más complejas, que incluyen procesos de conocimiento o maneras de pensar cada vez más precisas de la realidad.

Se desarrollan **esquemas** que son patrones organizados de conducta, que la persona utiliza para pensar y actuar ante una situación. A medida que los niños adquieren más información, sus esquemas se vuelven cada vez más complejos.

Adaptación es la manera en que se maneja la información nueva, utilizando la adquirida con anterioridad. La adaptación implica dos pasos:

- 1) **Asimilación**, que es tomar la información nueva e incorporarla dentro de las estructuras cognitivas exixtentes.
- 2) **Acomodación**, que implica modificar las estructuras cognitivas propias para incluir la información nueva.

Equilibración, que consiste en el esfuerzo constante para encontrar un balance o equlibrio, dicta el cambio de asimilación a acomodación. Cuando los niños no pueden manejar experiencias novedosas dentro de sus estructuras cognitivas existentes, experimentan un incómodo estado de desegulibrio.

En suma, postula que este crecimiento cognitivo ocurre a partir de tres procesos interrelacionados: organización, adaptación y equilibración.

Gracias a las aportaciones de Piaget, en este momento podemos saber que los procesos de comprensión y capacidad de entendimiento en las niñas y los niños maduran de acuerdo a las etapas evolutivas que atraviesan.

Hay procesos que pudieran parecer simples para un adulto, pero que en el infante requieren un proceso de maduración y desarrollo. Este es un punto nodal que implica un alto nivel de conciencia por parte del agente educativo para guiar y sostener a las niñas y

los niños, de acuerdo con los procesos propios de su etapa evolutiva.

Por otra parte, es sabido que un sector de la comunidad científica señala evidencias respecto a que el desarrollo cognitivo es más gradual y continuo. A la par, investigaciones posteriores desafían la idea de Piaget relativa a que el pensamiento se desarrolla en una sola progresión universal que conduce al pensamiento formal.

Contrario a esto, los procesos cognitivos infantiles parecen estar muy ligados a contenidos específicos, así como al contexto de un problema y a los tipos de información e ideas que la cultura juzga como importantes (Case y Okamoto, 1996).

Teoría sociocultural de Lev Vygotsky

El psicólogo ruso Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), se centró en los procesos sociales y culturales que guían el desarrollo cognitivo de las niñas y los niños.

Para Vygotsky los infantes aprenden por medio de la interacción social. Adquieren habilidades cognitivas como parte de su inducción a un modo de vida. Las actividades compartidas les ayudan a analizar las modalidades de pensamiento y conducta de su sociedad, y a hacer propios sus usos y costumbres.

Este notable psicólogo colocó especial énfasis en el lenguaje, no sólo como expresión de conocimientos e ideas, sino como medio esencial para aprender y pensar acerca del mundo. Según su teoría, los adultos o pares más adelantados deben ayudar a dirigir y organizar el aprendizaje del niño, antes de que este pueda dominarlo e internalizarlo.

Esta guía es de máxima efectividad para ayudar a los niños a cruzar ese tramo que Vygotsky llama la zona de desarrollo próximo, en el nivel 3 (ZDP), que es la brecha que se abre entre eso que ya son capaces de hacer por sí solos y aquello para lo que todavía no están listos.

El agente educativo tiene la responsabilidad de dirigir y monitorear el aprendizaje gradualmente, creando estrategias que permitan a las niñas y los niños desplegar sus potencialidades en las distintas áreas de desarrollo. Algunos de los seguidores de Vygotsky (Wood, 1980; Wood, Bruner y Ross, 1976) han aplicado la metáfora de los andamios (las plataformas temporales sobre las cuales se colocan los trabajadores de la construcción) a esta forma de enseñanza.

Un andamiaje es el apoyo temporal que las personas cercanas a las niñas y los niños proporcionan para que estos logren realizar las tareas que se les asignen, hasta lograr la independencia.





## Perspectiva 5: contextual

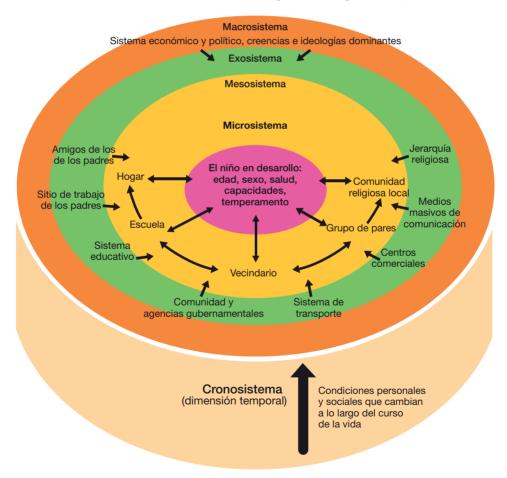
De acuerdo con la perspectiva contextual, el desarrollo sólo puede comprenderse dentro de un contexto social. Para entender dicho contexto, debemos acudir a la teoría bioecológica de Urie Bronfenbrenner (1917-2005). Ya en el presente documento, en el capítulo correspondiente a la salud y nutrición, particularmente en la parte de neurodesarrollo y aprendizaje, se abordó ampliamente el tema de las características conceptuales y metodológicas de esta teoría. No obstante, conviene puntualizar que en esta se describen procesos interrelacionados que afectan al niño durante el desarrollo.

Recordemos que postula la idea de que cada organismo biológico se desarrolla dentro de un contexto de sistemas ecológicos que sustentan o sofocan su crecimiento. Para lograr intervenciones certeras, se vuelve indispensable comprenderlos y definirlos.

Según Bronfenbrenner, el desarrollo sucede por medio de la interacción en el ambiente cotidiano de las niñas y los niños; estas relaciones provocan las reacciones y acciones que los infantes van a realizar, muchos de los cuales es posible que ni siquiera se percaten del origen de los mismos. Con el fin de entender estos procesos, es necesario revisar los contextos múltiples dentro de los cuales suceden; estos contextos empiezan con el hogar, el salón de clases y el vecindario, que a su vez se conectan hacia el exterior con las instituciones sociales, tales como los sistemas de educación y transporte.

Bronfenbrenner identificó cinco sistemas contextuales interconectados, desde el más íntimo al más generalizado.

En el capítulo en el que se aborda con anterioridad, se ilustran de manera gráfica los cinco sistemas. En el siguiente diagrama se precisan:



El microsistema es un patrón de actividades, roles y relaciones personales cara a cara dentro de un entorno. En este se desarrollan influencias bidireccionales que fluyen en un sentido y en otro. Dentro de este sistema van a influir las actitudes de unos hacia otros, tales como:

¿Cómo es que un recién nacido afecta las vidas de sus padres?

¿Cómo es que los sentimientos y actitudes de los padres afectan al bebé?

El mesosistema es la interacción de dos o más microsistemas que envuelven al infante en desarrollo. Es posible que incluya las conexiones entre el hogar y la escuela, o entre la familia y el grupo de pares.

Por ejemplo, un niño que puede terminar de manera satisfactoria una tarea escolar, en casa puede mostrarse cohibido cuando se le hace una pregunta acerca de su trabajo dentro del salón de clases. Es decir, las actitudes y respuestas de los niños serán diversas de acuerdo al ambiente en donde se esté desarrollando.

El exosistema, de igual forma que el mesosistema, es una conexión entre dos o más entornos. Sin embargo, dentro del exosistema, a diferencia del mesosistema, uno de estos entornos, como en el caso del sitio de trabajo de los padres o las redes sociales de estos mismos, no contiene al niño en desarrollo y por ende, lo afecta sólo de manera indirecta.

Por ejemplo, una mujer cuyo empleador le proporciona facilidades para amamantar a su bebé (como instalaciones donde extraer y almacenar la leche materna), tendrá mayores probabilidades de seguirlo haciendo.

El macrosistema es la interacción que engloba a los patrones culturales generales, como los que estudió Margaret Mead: los valores, creencias y costumbres dominantes, así como los sistemas político, económico y social de una cultura o subcultura, que se filtran en un sinfín de maneras a la vida cotidiana de los individuos.

Por ejemplo, el que un niño crezca en un hogar de familia nuclear o extendida, se ve poderosamente influido por el macrosistema de la cultura.

El cronosistema agrega la dimensión del tiempo: el grado de estabilidad o cambio en el mundo del niño. Esto puede incluir cambios en la composición de la familia, lugar de residencia o trabajo de los padres, así como sucesos más amplios, tales como guerras, ciclos económicos y olas migratorias.

Los cambios en patrones familiares (como el incremento en el número de madres trabajadoras en las sociedades industriales de Occidente y la disminución de hogares de familia extendida en los países en vías de desarrollo), son factores cronosistémicos.



## Perspectiva 6: evolutiva/sociobiológica

La perspectiva evolutiva/sociobiológica, planteada por E. O. Wilson (1975), se centra en las bases evolutivas y biológicas de la conducta.

Influida por la Teoría de la Evolución de Darwin, se alimenta de hallazgos de antropología, ecología, genética, etología y psicología evolutiva, para explicar el valor adaptativo o de supervivencia de una conducta en el individuo o la especie.

El enfoque evolutivo/sociobiológico no se podría considerar, de manera forzosa, como una perspectiva teórica aislada, debido a que retoma y predice hallazgos de la teoría del aprendizaje social, de la teoría cognitiva del desarrollo y del contextualismo (MacDonald, 1988, 1998).

Según Darwin, las especies se han desarrollado a partir de los procesos relacionados de supervivencia del más apto y de selección natural. Los mecanismos evolucionados son conductas que se han desarrollado para resolver problemas de adaptación a un ambiente más primitivo.

La etología es el estudio de las conductas adaptativas distintivas de una especie animal. Los etólogos sugieren que, para cada especie, existen ciertas conductas innatas, como el caso de las ardillas que entierran nueces en el otoño y el de las arañas que tejen telas, las cuales han evolucionado para mejorar sus probabilidades de supervivencia.

Otro ejemplo, que estudió Konrad Lorenz, es el instinto que tienen los patitos de seguir a su madre (véase capítulo 1). Mediante la observación de los animales, por lo general dentro de su entorno natural, los etólogos buscan identificar cuáles conductas son universales y cuáles son específicas para una especie en particular o modificadas por la cultura.

La psicología evolutiva aplica los principios de Darwin a la conducta individual. Según esta Teoría, las personas luchan inconscientemente no sólo por su supervivencia personal, sino también por perpetuar su herencia genética.

Lo hacen buscando maximizar sus oportunidades de tener crías que heredarán sus características y que sobrevivirán para reproducirse. Sin embargo, la perspectiva evolutiva no reduce del todo el comportamiento humano a los efectos de los genes que buscan reproducirse.

También le da gran importancia al ambiente al que tiene que adaptarse la persona. Un enfoque de sistemas del desarrollo percibe el desarrollo humano como la culminación de un proceso dinámico de interacción bidireccional entre las personas y su ambiente (Bjorklund y Pellegrini, 2000; Lickliter y Honeycutt, 2003; Nelson, 2005; véase capítulo 3).

Los psicólogos evolutivos del desarrollo aplican los principios evolutivos al progreso infantil. Estudian temas tales como estrategias de crianza, diferencias de



género durante el juego y relaciones entre pares, e identifican conductas que son adaptativas a diferentes edades.

La teoría de Arnold Gesell (1880-1961) describe en forma sistemática el crecimiento y desarrollo humanos desde el nacimiento hasta la adolescencia. Ve una relación de paralelismo entre el desarrollo de un ser humano y la evolución de la humanidad, y le interesa más estudiar la influencia que el desarrollo y la personalidad ejercen sobre la conducta, que investigar sobre estas estructuras. Considera que el crecimiento es un proceso sujeto a leyes y que produce cambios de forma y de función.

El crecimiento mental es un amoldamiento progresivo de las pautas de conducta mediante la diferenciación e integración, que incluye la complementación de herencia y ambiente.

El ambiente estimula el desarrollo, pero para ello necesita de la maduración adecuada. La maduración se verifica por medio de los genes, o sea que la naturaleza determina el orden de aparición de los factores de crecimiento; es decir, que la madurez de las estructuras nerviosas es un prerrequisito esencial del aprendizaje.

De forma breve se describen en las siguientes tablas los procesos de desarrollo descritos por Arnold Gesell.

## Procesos de desarrollo, Arnold Gesell

	Área motriz	Conducta adaptativa	Lenguaje	Conducta personal-social
	Gatea con facilidad.	Muestra una incipiente apreciación de la forma y el número.	Escucha las palabras con mayor atención y repite las palabras familiares.	Tiene tendencia a repe- tir las acciones que le son festejadas.
1 año	Logra pararse sin ayuda, aunque no alcanza un equilibrio estable.	Muestra interés para ex- plorar objetos redondos y cuadrados.	Empieza a subordinar la acción a la palabra.	Reacciona frente a la música.
	Sus modos de prensión se acercan a la destreza del adulto.	Es capaz de poner un objeto sobre otro.	Cuenta con 2 o 3 pala- bras en su vocabulario.	Le gustan los sonidos repetidos rítmicamente.
	Alcanza ya casi la facul- tad de soltar las cosas voluntariamente.	Logra meter y sacar objetos de un bote de forma simple.	Llama la atención con sonidos y movimientos.	Ríe ante ruidos inespe- rados.
			Se reconoce en el espe- jo; cuando se observa juega con su imagen.	Frecuentemente adopta una actitud sociable.

	Área motriz	Conducta adaptativa	Lenguaje	Conducta personal-social
2 años	Ha realizado importan- tes progresos en mate- ria de control postural.	Ha ampliado memoria, busca objetos perdidos, recuerda lo que pasó ayer.	El habla articulada se halla en un estado de creciente actividad.	Es todavía egocéntrico porque tiene un sen- tido de sí mismo más vigoroso.



	Área motriz	Conducta adaptativa	Lenguaje	Conducta personal-social
	Logra mayor equilibrio superior y puede correr.	La conducta perceptual e imitativa demuestra un discernimiento más fino.	Posee un vocabulario de alrededor de 300 palabras.	Cuando ve su imagen en el espejo se reconoce a sí mismo y se nombra.
	Ya no necesita ayuda para subir y bajar esca- leras, pero se ve forzado a usar los dos pies por cada escalón.	Reconoce muchas figuras; pronto estará listo para realizar las primeras identificaciones de algunas letras del alfabeto; empieza a hacer distinciones entre negro y blanco.	Predominan los nombres de cosas, personas, acciones y situaciones.	Cuando juega con otros niños, se vuelve principalmente sobre sí mismo; sus contactos con otros compañeros son casi exclusivamente físicos, pues los contactos sociales son escasos y breves, se limita a juegos solitarios.
2 años	Tiene tendencia a ex- presar sus emociones de alegría bailando, saltando, aplaudiendo o llorando.	Interpreta lo que ve y a veces lo que oye.	Se siente más inclinado a llamarse a sí mismo por su nombre.	Se ríe contagiosamente.
	Su musculatura oral ha madurado; mastica con mayor facilidad.	Empieza a imitar los trazos horizontales y a construir hileras horizon- tales de cubos.	Con la misma frase expresa la intención y la acción.	Demuestra cariño espontáneamente por propia iniciativa.
	El control manual ha progresado: le da vueltas a las hojas una por una, hace torres de seis cubos, puede cortar con tijeras, ensartar cuentas con una aguja, retiene el vaso con seguridad.	Empuja la silla hasta un lugar determinado y se sube a ella para alcanzar un objeto, que de otra manera no podría.	Cuenta sus propias experiencias con toda fluidez, sin usar un tiempo pretérito definido; el pasado se vuelve presente.	
	Permanece sentado en la silla durante periodos largos.			

	Área motriz	Conducta adaptativa	Lenguaje	Conducta personal-social
	Actividad motriz gruesa.	Discriminaciones ma- nuales, perceptuales o verbales más categóri- cas.	Usa más las palabras que ha adquirido.	Es capaz de negociar transacciones recípro- cas.
	Se entretiene con juegos sedentarios por períodos más largos.	Coordinación motriz superior.	Las palabras están separadas, sirven para designar conceptos, ideas y relaciones.	Utiliza palabras para ex- presar sus sentimientos.
	Le atraen los lápices y tiene una manipulación más fina del material de juego.	Nuevo sentido del orden y arreglo de cosas y del aseo.	Aumento del vocabula- rio: se triplica alcanzan- do un promedio de casi mil palabras.	Logra expresar deseos y aun sus problemas.
3 años	Mayor capacidad de inhibición y delimitación del movimiento.	Sentido de la forma.	Hace seguir la acción a la palabra.	Su noción del yo per- sonal y el de otros es imperfecta y fragmen- taria.
	Trazos más definidos, menos difusos y repe- tidos.	Su percepción de la forma y de las relaciones espaciales depende todavía en gran medida de las adaptaciones posturales y manuales gruesas.	El soliloquio y el juego dramático tienen como fin el proceso de madu- ración, incubando pala- bras, frases y sintaxis.	Puede hacer cosas por sí mismo.
	Creciente discernimiento motor.	Estado de transición para tener individualiza-ciones perceptuales.	Se da el mecanismo evolutivo para alcanzar el habla.	Aparecen angustias y sensaciones de inseguridad.
	Maduración de un nue- vo equipo neuromotor.	Proceso de clasifica- ción, identificación y comparación.		Todavía le gusta jugar solo.

	Área motriz	Conducta adaptativa	Lenguaje	Conducta personal-social
3 años	Mayor control en los planos vertical y horizontal.	Organización mental más fluida.		
	Sube y baja escaleras alternando los pies.	Tendencia a la clarifica- ción perceptual.		

# 1.3 El juego como herramienta de exploración y de expresión

Se ha establecido ya en el eje de aprendizaje temprano, la importancia y trascendencia del juego como una de las más valiosas herramientas en el desarrollo y el aprendizaje de las niñas y los niños de educación inicial.

El juego en el entorno educativo es una experiencia vital para potenciar el desarrollo integral de las niñas y los niños. Por ello merece un lugar protagónico en la educación inicial, ya que promueve la autonomía, y reconoce la iniciativa y la curiosidad infantil como una fuente de comprensión del mundo que les rodea, situación que ha ser reconocida y acompañada por los padres, tutores y los agentes educativos.

El juego es la actividad básica mediante la cual los infantes conocen el mundo, lo exploran, reconocen y establecen relaciones con el medio social, con el medio natural y consigo mismos, representando diferentes roles de los adultos, imaginando hechos, fenómenos y acciones, reinventando el medio que les rodea, asimilando conductas sociales, desarrollando actitudes y experiencias que les ayudan a construir sus conocimientos y a expresar sus sentimientos y emociones.

A través del juego niñas y niños plantean sus propias interpretaciones acerca del entorno, de los fenómenos naturales, los hechos sociales, los objetos y sobre sí mismos, a la vez que se apropian de las maneras culturales de actuar, de ser e interpretar el mundo, expresando lo que sienten y lo que piensan.

El juego tiene ciertas características que hacen posible que sea fundamental en el aprendizaje y desarrollo de las niñas y los niños. Así, el juego:

- Hace posible que lleven a cabo diversas actividades de manera autónoma, que en la realidad no siempre pueden realizar por las limitaciones de su propio desarrollo.
- Hace posible que desplieguen toda su imaginación y creatividad, transformando el mundo exterior de acuerdo con sus deseos y necesidades, abriendo la posibilidad de expresar pensamientos, sentimientos y emociones.

Al no estar vinculado con resultados y respuestas que se deben lograr, el juego permite las modificaciones necesarias, sin que ello implique consecuencias frustrantes o errores, siendo más bien un potencial para desarrollar la capacidad de enfrentar situaciones nuevas, planteando diversas alternativas de abordaje.

En este sentido, la educación inicial toma en cuenta el juego, en sus diversas formas, como base de manifestaciones placenteras y como medio para favorecer los procesos de aprendizaje, orientados a ampliar las experiencias del niño hacia el desarrollo de competencias.

Eje	Importancia del juego
	El juego permite a las niñas y los niños expresar su forma particular de ser, identificarse, experimentar y descubrir sus capacidades y limitaciones. Armar su propio mundo, destruirlo y reconstruirlo como en el juego de construir y destruir torres para, en ese ir y venir constructivo, estructurarse como un ser diferente al otro.
Relación consigo mismo y con los demás	Les permite establecer relaciones con el mundo de las personas y el mundo exterior, con los objetos y el espacio. En las interacciones repetitivas y placenteras con los objetos descubren sus habilidades corporales y las características de las cosas.
	El juego es un lenguaje natural porque es precisamente en esos momentos lúdicos en los que la niña y el niño sienten mayor necesidad de expresar sus intenciones, deseos, emociones y sentimientos.
Comunicación, el arte	A las niñas y niños les interesa jugar jugando, no haciendo como si jugaran, enfrentándose a los retos y desafíos con seriedad absoluta, encontrando soluciones, lanzando hipótesis, ensayando y equivocándose sin la rigidez de una acción dirigida, orientada y subordinada al manejo de contenidos o a la obtención de un producto.
y el razonamiento matemático	Es en el juego donde el cuerpo dialoga con otros cuerpos para manifestar el placer que le provocan algunas acciones, proponer nuevas maneras de jugar y esperar el turno, observar lo que el otro va a hacer con su cuerpo y preparar el propio para dar respuesta a ese cuerpo que, sin lugar a dudas, merece ser escuchado, interpretado, comprendido, cuestionado.
Relación del niño con	El juego es un reflejo de la cultura y la sociedad, en él se representan las construcciones y desarrollos de un contexto. La niña y el niño juegan a lo que ven y juegan lo que viven resignificándolo, por esta razón el juego es considerado como una forma de elaboración del mundo y de formación cultural, puesto que les inicia en la vida de la sociedad en la cual están inmersos.
el entorno natural y socio-cultural	En este mismo sentido, el proceso por el cual la niña y el niño comparten el mundo de las normas sociales se promueve y practica mediante los juegos de reglas.
	En la parte social, es un reflejo de la cultura y la sociedad, y en él se representan las construcciones y desarrollos de un contexto.

En la educación inicial se desarrollan diferentes juegos cuya estructura es importante reconocer, ya que condicionará los contenidos a enseñar y la forma en que el agente educativo intervendrá para propiciar su aprendizaje. Por lo tanto, los contenidos se presentan organizados de la siguiente forma, refiriéndose al juego en general y a los distintos tipos de juego: el juego dramático, el juego de construcción, el juego con reglas y los juegos tradicionales.

#### Juego en general Descripción **Aportaciones** Es la actividad más genuina e importante en la infancia Integración al grupo de pares. temprana. El juego es esencial para el bienestar emocional, social, físico y cognitivo de las niñas y los niños. Construcción compartida y aceptación de normas, pautas y límites. El juego, como principal estrategia en el proceso de enseñanza-aprendizaie, es en este nivel una actividad Inicio en la coordinación de las acciones propias innata que puede tomar múltiples formas y va cambiando con las de sus pares. con la edad. Búsqueda de diferentes soluciones para resolver un Cuando juegan los niños se involucran de manera intemismo problema. gral -con cuerpo, mente y espíritu-, están plenamente activos e interactúan con sus pares, con los adultos v Colaboración e interacción con los pares. con el medio que les rodea. Intercambio de ideas y negociación para llegar a acuerdos que enriquezcan el juego. Al jugar, los infantes experimentan de manera segura mientras aprenden acerca de su entorno, prueban conductas, resuelven problemas y se adaptan a nuevas Desarrollo de la imaginación. situaciones. Expresión de necesidades, sentimientos y emociones.

### Juegos dramáticos

Es una recreación de la realidad. En ella las niñas y los niños plasman las funciones y las tareas de otras personas, fundamentalmente de los adultos y las relaciones que observan entre ellos; reproducen en sus juegos la realidad social que los circunda.

Los adultos amplían el mundo imaginativo de los infantes, con la introducción de nuevos personajes y situaciones, y al mismo tiempo lo universalizan.

De esta manera, será posible pensar en ampliar sus conocimientos y, por lo tanto, sus posibilidades lúdicas.

Resulta sumamente necesario extender y complejizar, desde la institución escolar, el universo simbólico de los niños con oportunidades variadas de conocer el ambiente social, para que su juego también se enriquezca con una diversidad de temáticas.

- Asunción de diferentes roles, sostenimiento de los mismos y su variación.
- Anticipación de las escenas a dramatizar, de los materiales, del espacio, de la temática inicial.
- Interés por el conocimiento del mundo social a partir de asumir diferentes roles lúdicos.
- Organización del espacio de juego.

### Juegos de construcción

Se centran en construir nuevos objetos a partir de la combinación de diferentes elementos. Podemos nombrar como ejemplo el juego con bloques, los juegos con piezas pequeñas de ensamble o la construcción con material de reciclaje.

En este tipo de juego las acciones del niño se ven orientadas por metas precisas que él mismo establece, dando paso a construcciones cada vez más sofisticadas.

Cuando los niños se enfrentan con nuevos materiales precisan de una etapa de exploración que muchas veces se convierte en juego con esos objetos. Cabe destacar que en el despliegue que los niños hacen con este tipo de juego, es característico observar cómo transforman rápidamente el juego de construcción en juego dramático, utilizando lo realizado para organizar secuencias de ficción.

Es importante señalar que explorar supone responder a la pregunta "¿qué puede hacer este objeto?"; mientras que jugar permite responder a una pregunta diferente: "¿Qué puedo hacer con este objeto?". En la exploración el interés de los infantes se centra en conocer los objetos y probar las diferentes acciones que pueden realizar con ellos.

- Construcción de diferentes estructuras en el espacio, explorando las diversas posibilidades de los materiales.
- Organización del espacio de juego.
- Anticipación de lo que se va realizar, coordinando acciones con el grupo de pares.
- Utilización de los materiales para la creación de variados escenarios lúdicos.

### Juegos con reglas convencionales

Se destaca la presencia de reglas externas que diferencian un juego de otro, lo que supone instrucciones predeterminadas. Aquí el juego existe con independencia del jugador o el sentido que este quiera atribuirle.

El juego posee reglas externas más allá de lo que los niños puedan jugar, estableciendo sus propias reglas.

Algunos de estos juegos se usarán después como estrategia metodológica para enseñar contenidos de otras áreas. Sin embargo, es necesario destacar que primero debe permitirse que el niño se apropie de la estructura de estos juegos, que conozca las reglas de los mismos y las pueda poner en práctica.

Después de este proceso de apropiación, será pertinente usar el juego como estrategia de enseñanza del contenido propio y de otros contenidos.

- Conocimiento de las reglas del juego.
- Respeto por las reglas de juego.
- Recreación de las reglas del juego a partir de la apropiación de las mismas.
- Inicio en la elaboración de estrategias, teniendo en cuenta las acciones realizadas por los contrincantes del juego.

### Juegos tradicionales

Tienen un papel fundamental en la medida en que configuran una identidad particular y son transmitidos de generación en generación, principalmente por vía oral, promoviendo la cohesión y el arraigo en los grupos humanos.

Considerar al juego como parte del patrimonio cultural y social nos permite pensar estrategias para facilitar su transmisión generacional e intergeneracional, favoreciendo el trabajo con las familias, ya que todas están en condiciones de aportar ideas, sugerencias y experiencias con relación al juego.

Los juegos tradicionales forman parte del acervo cultural de cada comunidad, por lo que debe ofrecerse un espacio para que los mismos tengan lugar.

En el centro escolar es fundamental a fin de garantizar la transmisión de valores culturales.

Como toda transmisión, incluye también la posibilidad de recreación y reconstrucción de lo transmitido, por eso muchas veces encontramos gran variedad de modos de jugarlos. Sería interesante, entonces, que los juegos tradicionales formaran parte cotidiana del centro y se jugaran en el aula o fuera de ella frecuentemente.

También puede plantearse la posibilidad de elaborar un proyecto específico en el que los niños conozcan el juego en las distintas culturas y se promueva la participación de las familias que dé a conocer sus propias experiencias de juego y las de sus padres o abuelos.

Este proyecto incluiría otros contenidos y diversas actividades, además de jugar; para lograrlo sería importante cuidar el espacio y el tiempo de juego, y no sólo el conocimiento sobre los juegos tradicionales.

- Conocimiento de algunos juegos tradicionales que tienen valor para la cultura del niño, su comunidad y su familia.
- Conocimiento de juegos tradicionales de otras culturas.

El contenido del juego se origina con varias interrogantes básicas: de qué, con qué, en dónde, cómo y a qué se juega. El acto lúdico está influido por aspectos tales como los objetos de juego, con qué se juega, el espacio de juego, dónde se juega, el tiempo de juego, cuándo y cuánto se juega.

Por otro lado, el a qué se juega y el cómo se juega se encuentran fuertemente condicionados por la cultura, la pertenencia social, la experiencia y las condiciones de vida, cuestiones que también influyen sobre los objetos y espacios: el con qué y dónde se juega.

Es importante considerar el tipo de juego, el espacio, el tiempo, los materiales, las formas de agrupamiento, el clima de juego y la intervención del docente.

Según la combinación que se dé entre estos elementos, la propuesta de juego puede variar sustancialmente. Por lo tanto, es fundamental reflexionar sobre este aspecto para planificar una propuesta de juego.

## El espacio

La organización del aula o del espacio educativo en donde se juega es un asunto de orden en los elementos que lo constituyen. En función del juego debe facilitarse la estructuración, desestructuración y reestructuración del espacio, y el libre desplazamiento en la realización de los juegos.

En este sentido, es importante que la disposición de los muebles en las aulas no sectorice rígidamente los distintos espacios, con el objeto de favorecer el intercambio y la posibilidad de conexión entre los materiales y los juegos:

- El juego puede realizarse en la sala, el pasillo, el patio, el salón de usos múltiples y otros lugares disponibles en la institución.
- La presentación por parte del docente de un espacio lúdico diferente al habitual puede dar lugar a nuevas experiencias de juego.
- Es importante que los niños se vayan encontrando con variadas formas de disponer el espacio, de modo que puedan apropiarlas e incorporarlas a su repertorio de escenarios lúdicos posibles, enriqueciendo así el juego.

Es recomendable que los espacios físicos se organicen considerando las edades de las niñas y los niños, tomando en cuenta también aquellos destinados a:

- El descanso y el sueño.
- La alimentación.
- La higiene.
- El juego al aire libre.

- El desplazamiento para niñas y niños que:
  - Todavía no lo hacen por sí mismos (de 0 a 2 meses).
  - Se inician en el movimiento autónomo (de 2 a 14 meses).
  - Lo hacen de forma autónoma (de 14 a 36 meses).

Las actividades sin o poco desplazamiento:

- Se inician en el agarre voluntario hasta que exploran los objetos y se inician en el habla (de 2 a 14 meses).
- Exploran con todos los sentidos, aumentan el vocabulario, tienen mayor destreza fina, se inician en la representación (de 14 a 24 meses).

 Exploran activamente objetos con todos los sentidos, desarrollan el vocabulario, representan e imitan objetos, situaciones y personas, son creativos e independientes (24 a 36 meses).

## El tiempo

El docente interviene administrándolo y organizándolo. En función de esto considera cuándo y cuánto jugar, teniendo en cuenta las necesidades y los intereses del grupo, así como los acuerdos institucionales establecidos.

Tomando en cuenta que los niños necesitan tiempo, debe ser cuidadosamente planificado; respecto a esto, jugar varias veces el mismo juego facilita el desarrollo y profundización de su proceso lúdico.

Períodos de juego			
Inicial	Centralizador, de trabajo, en sectores	En espacios abiertos	
Cuando comienza la jornada.	Cada una de estas modalidades ofrece un tiempo privilegiado de juego, dado que en ellas convergen distintos tipos de situaciones, algunas de carácter netamente lúdico.	Hay que considerar los determinantes de espacio y tiempo que lo rigen y su incidencia en el tipo de juego que los niños eligen, el uso de materiales y la organización de los mismos.	

### Los materiales

La propuesta de juego varía ampliamente en función de los materiales a los que tengan acceso. Estos resultan un sostén privilegiado del juego ya que permiten estructurarlo, enriquecerlo, hacerlo durar.

Por eso aquí también, el docente debe elegir los materiales en el momento de planificar una propuesta de juego, hacerla en función de los contenidos específicos que quiere trabajar y considerando otros que podrían enriquecerla.

Deberá seleccionarlos en acorde con lo que las niñas y los niños hayan pedido, o lo que haya percibido que necesitan, tomando en cuenta la observación de las escenas de juego anteriores.

## Forma de agrupamiento

Llegado el momento de jugar, es importante que el docente respete las elecciones que hacen niñas y niños respecto de los compañeros de juego.

Desde la concepción del mismo, sería muy difícil que los niños pudieran jugar realmente con un grupo numeroso de compañeros. No obstante, los infantes tienen la libertad de elegir con quién compartirán el juego y cambiar de elección en el desarrollo del mismo, si así lo deciden.

Si son muchos los que eligen el mismo juego, sobre todo en el juego en sectores, tal vez sea interesante acompañarlos en la solución de este conflicto. Por eso es importante que el docente esté atento, pero que no se anticipe; una vez que este conflicto tiene lugar, puede colaborar con las niñas y los niños para remontarlo.

## El clima de juego

En las diferentes propuestas para emprender el juego, será necesario garantizar un clima cordial, seguro y afectivo en el que se favorezca el vínculo y la exploración.

Se promoverá que las niñas y los niños jueguen con verdadera libertad. Al organizar el juego, el docente habilitará un clima que promueva las ganas de jugar, atendiendo a las necesidades e intereses de los educandos.

El docente es responsable de garantizar en todo momento la seguridad física y cuidar la estabilidad emocional de todos los que juegan.

Cuidará también el clima que se genere, procurando preservarlo y estar atento a lo que ocurre con cada participante.



Edad	Sugerencias
De 0 a 3 meses	<ul> <li>Juegos con objetos sonoros (sonajeros, maracas u objetos con semillas variadas elaboradas por los adultos que lo acompañan). Con estos objetos el adulto juega con el bebé a moverlos de un lado hacia el otro, para que los siga con la mirada; también se puede iniciar el juego de esconderlos y aparecerlos una y otra vez.</li> <li>Juegos con texturas (guantes, telas, cepillos, plumas) para hacer masajes acompañados de cosquilleos, rondas y canciones infantiles.</li> <li>Juegos con objetos suspendidos para que el bebé los observe y eventualmente intente cogerlos.</li> <li>Juegos de acercarse y alejarse con el cuerpo, con títeres o muñecos.</li> <li>Juegos de mecer o acunar en los brazos, en telas o hamacas, mientras que el adulto canta, habla o se mueve al ritmo de una melodía, haciendo movimientos de vaivén con su cuerpo o con los objetos mencionados.</li> </ul>
De 3 a 6 meses	<ul> <li>Continúan los juegos sonoros, ya no solo propuestos por el adulto, sino por el mismo infante, quien ya inicia su proceso de agarre de objetos y tiene la iniciativa de moverlos él mismo para experimentar los diferentes sonidos y compartirlos con el adulto que lo acompaña.</li> <li>Juegos de aparecer y desaparecer con cojines y mantas: el adulto se esconde tras ellas y luego aparece con un gran y elocuente "¡Hola!" o "¡Acá estoy!".</li> <li>Juegos en hamacas, telas y pelotas grandes para hacer balanceos acostados boca abajo, boca arriba, sentados con apoyo.</li> </ul>
De 6 a 12 meses	Los juegos con texturas se vuelven más complejos y se introducen otros materia- les, como masas elaboradas con harina, fécula de maíz y agua; a veces se usan anilinas vegetales para añadir colores. Con estos materiales los bebés juegan a manipularlos, explorarlos, lanzarlos y hacer huellas con ellos. También se pueden trabajar de manera independiente para que las niñas y los niños hagan recorridos con pies y manos, experimenten diferentes juegos con piernas y brazos sobre el agua, extendiéndolos y encogiéndolos una y otra vez.

Edad	Sugerencias
Edad  De 6 a 12 meses	<ul> <li>Juegos con agua, juguetes y objetos que se hundan y floten, que se puedan picar, hundir y lanzar.</li> <li>La niña o el niño sentado, ya sin ayuda, inicia el proceso para jugar a introducir y sacar objetos de una canasta, y trasvasar de un recipiente a otro.</li> <li>Las niñas y los niños intentan apilar bloques de madera o de plástico.</li> <li>El juego en el que el adulto pone al infante frente al espejo varias veces y pronuncia su nombre, lo aleja y lo acerca, le hace muecas, sonríe.</li> <li>Juego con pelotas de tamaños medianos para lanzarlas y rodarlas.</li> <li>Juegos en el piso, tanto en superficies estables como inestables: colchonetas, rampas, túneles, para que la niña o el niño las recorra de manera libre y espontánea, decida cómo desplazarse y resuelva problemas superando cada obstáculo; también decidirá cuándo entrar y salir de los túneles.</li> <li>Juego con telas grandes en el piso: el adulto ubica la tela y sienta a la niña o el niño en la mitad, luego comienza a jalar la tela que ha sujetado por sus extremos con el fin de desplazar al infante por diferentes lugares.</li> <li>Juego con carros, trenes y objetos con ruedas para desplazarlos con sus manos o el cuerpo por espacios amplios.</li> </ul>
	Juego con objetos sencillos y cotidianos, como elementos de la naturaleza: hojas secas, semillas, frutos, etcétera; llaveros, collares, espejos; juguetes varios que son fundamentales en estas edades, pues dan lugar a exploraciones e interacciones que se vuelven complejas, por el placer que producen a sus protagonistas y por la comunicación que se suscita entre ellos.
De 1 a 2 años	<ul> <li>A esta edad ya se desplazan de manera independiente, lo que posibilita que los juegos corporales y de exploración continúen.</li> </ul>
	<ul> <li>Juegos en en compañía del adulto, en columpios y rodaderos del parque.</li> </ul>

Edad	Sugerencias
De 1 a 2 años	<ul> <li>En los juegos de construcción hay nuevas conquistas motoras: las niñas y los niños hacen trenes y torres, encajan fichas en recipientes con orificios, ensartan aros de diferentes tamaños en bases de diversas dimensiones.</li> <li>Juegan con pelotas de diferentes tamaños, a lanzarlas y encestarlas en aros, cajas, canastos y recipientes.</li> <li>Juegos de persecución. Este tipo de juegos son los favoritos de los infantes de esta edad; generalmente el adulto persigue a la niña y o el niño mientras este trata de escapar.</li> <li>Inicio de juegos de escondite en el que ya no es el adulto quien propone, sino los infantes. Para ello son oportunos los espacios donde la niña o el niño logra esconderse de la mirada del adulto.</li> <li>Juegos de rondas: si bien es cierto que el adulto inicia cantándole a la niña o al niño desde que nace –ahora se plantea incluso que desde que está en el vientre—, es en esta edad en la que comienzan a imitar las acciones referidas en las canciones infantiles o rondas que se les proponen, a mover su cuerpo y hacer palmas o movimientos al ritmo de la melodía.</li> <li>Juego con carros, trenes y objetos con ruedas para arrástralos por espacios más amplios.</li> <li>Todo puede ser ocasión y compañero de juego. El mundo que rodea a la niña y al niño se convierte en juego: un trozo de tela, una caja, un pedazo de papel, una piedra, el agua, en fin, a las niñas y niños de estas edades se les puede sorprender más con objetos sencillos y simples porque les permiten imaginar y crear tantas cosas como se les ocurran.</li> </ul>
De 2 a 3 años	En esta edad aparecen los juegos simbólicos en los que se evocan personajes y situaciones que no están presentes en el momento; este tipo de juegos permite resignificar los objetos y darles un uso diferente. Por ejemplo, la caja que convencionalmente se usa para guardar objetos, en el juego puede convertirse en una casa para las muñecas, o un palo de escoba en un caballo.

Edad	Sugerencias
De 2 a 3 años	<ul> <li>Los juegos simbólicos más usuales en esta edad son los que tienen que ver con imitar las acciones cotidianas de los adultos: cocinar, lavar trastes, barrer, planchar, arreglar las cosas, bañar los muñecos, dormirlos, alimentarlos, entre otros. Es de advertir que en esta edad no hacen alusión alguna a sus pares y por eso se les denomina juego en paralelo, pues aunque compartan el mismo espacio, cada uno desarrolla su propio juego.</li> <li>Otros juegos simbólicos tienen que ver con imitar animales, superhéroes con disfraces o sin ellos.</li> <li>Los juegos turbulentos de girar y correr son aquellos de contacto en los que se emplea la lucha cuerpo a cuerpo, los juegos rudos y aparentemente desordenados.</li> <li>Juegos de empuje en los que disfrutan impulsando a otros.</li> <li>Los juegos de construcción de torres o filas para luego derrumbarlas, que tienen relación con el orden y desorden.</li> </ul>

# 2. Bases teóricas del diseño curricular

"¿Cuál es la experiencia de aprendizaje más memorable que tuvo la primera infancia? Si usted es como la mayoría de los adultos, probablemente tenga recuerdos entrañables de cuando asistía al jardín de infancia. Sin embargo, ahora sabemos que en realidad la educación de los niños debe iniciarse antes de esta etapa. Esos primeros años son fundamentales. A esa edad, los niños asumen un rol activo en el proceso de aprendizaje, y la educación preescolar sienta unas bases sólidas para el aprendizaje futuro", Bachillerato Internacional 2015. UNESCO.

El contexto actual en el que se desenvuelven las niñas y los niños, así como su desarrollo y desempeño en el medio natural y social, son impactados por la llegada de grandes y acelerados cambios en el avance de las comunicaciones e innovaciones tecnológicas, las cuales han generado numerosas transformaciones socioeconómicas, científicas y culturales en todos los ámbitos de la vida contemporánea.

Estos cambios plantean nuevos desafíos para la formación de las actuales y futuras generaciones. Por ello es necesario asumir la concepción de una niña y un niño con grandes potencialidades, capaces de imaginar, crear, cuestionar, plantear soluciones, colaborar, entre otras habilidades, que les permitirán superar con éxito los retos y desafíos que enfrentarán a lo largo de su vida. Todo ello debe considerarse en el diseño del currículum.



Dentro de las finalidades de la educación se considera el desarrollo integral de la personalidad del individuo, resaltándose dos grandes aspectos: el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional.

Conocerse así mismo ha sido uno de los principales objetivos del ser humano a través del tiempo. Debido a ello es fundamental que se incorpore en la educación la dimensión emocional.

Conocer las propias emociones, la relación que estas tienen con nuestros pensamientos y comportamientos, convierte en vital la necesidad de crear ambientes estimulantes y positivos con la "mediación" de los adultos cercanos (padres, familiares, agentes educativos), en donde los infantes puedan acceder a experiencias de aprendizaje efectivas y afectivas des-

de sus primeros años, fortaleciendo así el desarrollo infantil en todos sus ámbitos, lo que repercutirá a lo largo de su vida.

De los cuatro pilares de la educación (conocer, saber hacer, convivir y ser), señalados en el informe Delors (1996), los dos últimos contribuyen de manera básica a fundamentar la educación emocional.

Las experiencias que las niñas y los niños viven desde sus primeros años cobran cada día mayor relevancia, ya que es en la primera infancia cuando se sientan las bases para propiciar los aprendizajes necesarios para la vida, en perspectiva de plenitud e integralidad.

Estos aprendizajes son fundamentales y decisivos en su desarrollo como personas y propicia su capacidad de integración en el contexto familiar, escolar y comunitario.

La educación inicial debe apoyar y complementar la acción educativa de la familia generando ambientes socioafectivos positivos y seguros que promuevan su autonomía, contribuyan a la construcción de su identidad y favorezcan el desarrollo de sus capacidades de expresión y exploración.

Serán experiencias de aprendizaje concretas, significativas y pertinentes con sus necesidades de relación, afecto y aprendizaje, así como a los requerimientos de la sociedad y la cultura que los rodea.

El apoyo educativo en el nivel inicial deberá tomar en cuenta las necesidades emocionales, socioafectivas y de aprendizaje de las niñas y los niños a partir de dos aspectos fundamentales: la relación de su desarrollo integral con el proceso evolutivo en los primeros años de vida y la concepción del niño como centro del proceso educativo desde su nacimiento.

En ese universo, el currículo se centra en el reconocimiento de que el desarrollo infantil es integral y abarca todos los aspectos que lo conforman (cognitivos, sociales, psicomotrices, físicos y emocionales), debidamente interrelacionados, los cuales se producen en el entorno natural y cultural.

Para garantizar este enfoque de integralidad, es necesario promover oportunidades de aprendizaje, estimulando la exploración en ambientes ricos y diversos, con calidez, afecto e interacciones positivas.

El currículo de educación inicial parte de la visión de que todos, las niñas y los niños, son la unicidad de una entidad biológica, psicológica, social y cultural. Como ya se ha dicho, son seres únicos e irrepetibles y actores centrales del proceso de enseñanza aprendizaje.

Los infantes son sujetos de aprendizaje en una perspectiva integral, desde sus necesidades, potencialidades e intereses; por lo tanto el currículum debe reconocer y dar valor a sus deseos, sentimientos, derechos y expectativas, considerando y respondiendo a sus capacidades, las cuales comprenden: nivel de desarrollo, edad, características de personalidad, ritmos, estilos de aprender, contexto cultural y lengua. Además, deberá atender también la diversidad en todas sus manifestaciones, respondiendo a los criterios de inclusión respecto a la igualdad de oportunidades.

Es importante reconocer y concebir a la enseñanza-aprendizaje como un proceso sistemático e intencionado mediante el cual la niña y el niño construyen conocimientos, y potencian el desarrollo de habilidades, valores y actitudes que fortalecen su formación integral por medio de interacciones positivas que faciliten la mediación pedagógica, en un ambiente de aprendizaje estimulante.

Por otra parte, el desarrollo de las niñas y los niños es visto como un proceso de aprendizaje, exploración y construcción de conocimientos en un entorno de protección y apoyo, que se refleja en su capacidad para realizar actividades, resolver problemas y enfrentar desafíos cada vez más complejos; vale insistir en que se trata de un proceso continuo que se basa en procesos de maduración y aprendizaje.

Así, el aprendizaje es entendido como el cambio en las maneras de ser, de entender y de actuar en el mundo, que se da por el desarrollo psicológico de las niñas y los niños sobre la plataforma de un potencial básico que tienen al nacer y que, articulado con su experiencia, les permite alcanzar niveles de aprendizaje cada vez más complejos.

Este se genera en la interacción permanente consigo mismo, con los otros y con el entorno natural que lo rodea desde que nace. Dicha interacción debe estar cargada de afectividad positiva, con el fin de brindar la seguridad que requieren para aprender.

Las niñas y los niños construyen sus aprendizajes a través de la exploración regular y activa del ámbito que los rodea, con el establecimiento de una interacción dinámica en ese contexto y las personas que en él se encuentran, adquiriendo una comprensión intuitiva del mundo, por medio de la cual son capaces de explicarlo a su manera, de acuerdo con sus capacidades.

En este proceso de apropiación y construcción de conocimientos, desarrollan una serie de estrategias propias y aprenden otras que brinda el medio social y cultural en el que interactúan. Estas estrategias deben ser potenciadas para apoyar el desarrollo de capacidades cada vez más autónomas y complejas; necesitan un ambiente de seguridad afectiva que promueva la construcción de aprendizajes.

Esto implica que el entorno familiar, como primer ámbito de incorporación de los menores en su cultura (socialización) y las instituciones que apoyan a la familia en esta labor, deben brindarles condiciones que favorezcan la afirmación de su identidad, la exploración, la curiosidad, la independencia, la espontaneidad, el juego y la expresión, como medios básicos para desarrollar experiencias que promuevan su desarrollo integral.

## Características que debe cumplir el currículum

Atender a la diversidad: permite incluir las diferencias o señas de identidad de cada comunidad. Educar en la diversidad supone crear un ambiente educativo donde no se excluya ni discrimine a nadie. El reconocimiento de la diversidad es el punto de partida del desarrollo de una nueva pedagogía, que brinde igualdad de oportunidades de formación para todos.

Flexibilidad: se puede adaptar a la realidad del entorno del centro educativo y de los escolares a los que va dirigido. No supone una rigurosidad en la planificación y organización, lo que permite al agente educativo proponer estrategias metodológicas interactivas y recreativas, acordes a las características de las niñas y los niños, así como del contexto institucional.

Inclusión: existe una parte de formación común para todos los infantes de educación inicial en todo el país, de modo que las currícula deberán adaptarse, como aquí se ha recomendado, a las diversas particularidades de las niñas y los niños de cada centro educativo.

Sostenibilidad: considera a la familia como primera institución educativa, y plantea la necesidad de que los padres participen y colaboren en el proceso que se lleva a cabo en los Centros de Educación Inicial.



Perspectiva: considera a cada infante como un ser humano único e irrepetible, con sus propias características y ritmos de aprendizaje.

Formación integral: implica el desarrollo de los diferentes ámbitos que permiten especificar la triple dimensión en la formación del ser humano: lo actitudinal, lo cognitivo y lo psicomotriz.

No obstante, debe enfatizarse lo actitudinal como base para la construcción de principios y valores que les permitirán desenvolverse como verdaderos seres humanos y configurar adecuadamente el desarrollo de su personalidad, identidad y confianza.

El agente educativo será reflexivo, guía y orientador. Marcará el respeto a las diferencias individuales y asumirá la necesidad de adaptar su labor educativa a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.

## 3. Fundamentos para la transversalidad del desarrollo emocional de las niñas y los niños de 3 a 6 años

Como podrá verse, debe lograrse una propuesta curricular que incorpore, además de los procesos cognitivos y socioafectivos de las niñas y los niños, los ejes transversales que articulen y conecten las acciones educativas, así como las estrategias de evaluación. Estos componentes tendrán una adecuada interrelación en la medida que el agente educativo funja como mediador en la dinámica del proceso educativo y en la creación de ambientes de aprendizaje que desarrollen habilidades en los educandos.

Además de definir estos procesos cognitivos y socioafectivos en la organización del currículo por criterios de intervención, es necesario establecer puntos de encuentro conceptuales denominados ámbitos de relación.

Ámbitos de relación de la niña y el niño. Los ámbitos de relación organizan las formas en las que se propone acercar a la niña y al niño a las experiencias y aprendizajes que se consideran culturalmente relevantes y necesarios, a fin de que logren un desarrollo pleno.

El primer nivel de concreción curricular es relacional. Esta primera organización del marco curricular alude a espacios curriculares en los cuales se generan las



condiciones que posibilitan que niñas y niños establezcan relación consigo mismos y con los demás, con las diversas formas de comunicación y lenguaje, así como con el mundo natural y cultural.

Los ámbitos de relación, más que proponer una forma de organización de contenidos curriculares, orientan la participación de los adultos responsables hacia el desarrollo de ambientes o entornos que de manera efectiva propicien que las niñas y los niños se relacionen, construyan y se apropien de las diversas experiencias y aprendizajes propuestos en el currículum.

Ejes que organizan las experiencias de aprendizaje. Constituyen el elemento que articula, enmarca y da sentido a los ámbitos de relación y a las experiencias de aprendizaje, en tanto integran el segundo nivel de concreción.

Los ejes de organización, definidos con base en los criterios de intervención, permiten interpretar los momentos y niveles de complejidad con los que abordamos cada momento de aprendizaje, orientan el sentido educativo y formativo sobre los cuales las experiencias de aprendizaje girarán. Establecen los puntos de anclaje entre el sentido que adquieren las experiencias de aprendizaje y los ámbitos de relación.

En consecuencia, la propuesta del currículo debe definir ejes transversales a partir de:

- La relación directa con las experiencias de aprendizaje que adquieran las niñas y los niños, encontrando un sentido a lo que aprenden.
- La identificación de conocimientos similares, complementarios y significativos en cada momento de aprendizaje.
- La pertinencia formativa de la niña y el niño en cuanto al desarrollo cognitivo, interacción social y desarrollo personal, comunes a todos los ámbitos de relación.
- La articulación en el desarrollo integral de la primera infancia, desde el nacimiento hasta los seis años de edad.

Se plantean ocho espacios como ámbitos del desarrollo emocional que agrupan los aprendizajes esperados a partir de los cuales deberán desarrollarse objetivos y contenidos específicos: conocimiento de sí mismo y su posición en el mundo; autonomía; formas de convivencia; comunicación; apreciación y expresión artísticas; aproximación al desarrollo del pensamiento lógico matemático; descubrimiento del entorno natural y social, y la familia y la escuela. Por supuesto, en razón a un criterio de transversalidad, sin que esto signifique cambiar los ejes curriculares del modelo que ya hemos considerado en tres grandes bloques.

Experiencias de aprendizaje. Consideran situaciones referidas a prácticas sociales culturalmente valiosas que apoyan el aprendizaje a lo largo de la vida. En la construcción de las experiencias propuestas, se consideran aquellas experiencias culturales primarias que permiten a las niñas y los niños sentirse dentro de un ambiente estimulante (Tonucci, 1997), tales como el adulto que lee, el adulto que escribe, la multiplicidad de los lenguajes y el espíritu de cooperación.

En las experiencias de aprendizaje se expresan el tipo de situación en la que niñas y niños participan y el aprendizaje al que se aproximan. Las experiencias de aprendizaje no están graduadas de acuerdo con la edad o grupo etario, existen algunas que están orientadas a grupos de niñas y niños de 2 a 3 años, pero en general todas las niñas y los niños de 0 a 6 años están en posibilidad de participar de ellas.

Por tanto, no se acotan a un solo aprendizaje concreto, se busca que los infantes se apropien del contexto cultural y las interacciones en las que participan; ello implica actitudes, contactos físicos, visuales, materiales y espacios, es decir, implica todo el contexto relacional para instaurarse en una forma de aprender de manera permanente.

Orientaciones para el trabajo. Se plantean recomendaciones metodológicas que sustentan y guían formas de intervención pertinentes para el logro de los aprendizajes esperados. Proponen un marco que busca apoyar la sistematización de la práctica de los agentes educativos a fin de impactar en el aprendizaje y desarrollo de las niñas y los niños a su cargo.

Deben crearse formas de interacción que incluyan uso de lenguaje verbal y no verbal; formas de favorecer las interacciones entre ellos; organización, uso y aprovechamiento del espacio y del tiempo; experiencias y actividades que posibiliten relacionarles con el aprendiza-

je propuesto; posibilidades de materiales para generar las experiencias propuestas; organización grupal, entre otras.

Implicaciones para el diseño. El mejoramiento de la calidad de los servicios educativos brindados en la Ciudad de México es una asignatura permanente en constante mejoramiento, ya sea por la experiencia cotidiana de los agentes educativos o por los progresivos avances en la investigación psicopedagógica, por ello debe contemplarse en el currículo la atención a las múltiples necesidades de los infantes a fin de garantizar procesos formativos exitosos. Por igual, la institución que brinde este nivel de educación tiene la obligación social de mejorar todos sus procesos, entre ellos los pedagógicos, y ofrecer nuevas oportunidades a las niñas y los niños de nuestra ciudad, avanzando e innovando dentro del espacio educativo con profundo compromiso, actitud amorosa y entrega, condición a la que aspiramos familia, educadores v gobierno.



## Bibliografía

Aguilar, G., Peter De Bran, M., Aragón de Herrarte, L. (2015). Desarrollo de habilidades sociales en niños y adolescentes. México, Trillas.

Ahnert, L., Pinquart, M. & Lamb, M.E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. Child Development, 74 (3), 664–679.

Ainworth, Bell & Stayton (1974).

Alsina, A. (2012). Hacia un enfoque globalizado de la educación matemática en las primeras edades. En: Números. Revista de Didáctica de las Matemáticas. Vol. 80, julio 2012. Tenerife. España.

Anaya Rodríguez A. y Ojeda Del Valle, M. (2014). Guía Práctica para la Estimulación Temprana de 0 a 6 años de edad. México.

Barrales Magdaleno, A. (2015). Glosa del Tercer Informe de Gobierno de la Ciudad de México. Secretaría de Educación.

Barret, G. (1979). Reflexions... Citada en el diccionario Le Grand Robert, Paris, 1985, tomo 4, pp. 321-322, Robert Paul. Recuperado de: <a href="http://www.giselebarret.com/def.htm">http://www.giselebarret.com/def.htm</a>

Bastè, M. (2012). Ahí empieza todo. Las matemáticas de cero a tres años. En: Números. Revista de Didáctica de las Matemáticas. Vol. 80, julio 2012. Tenerife. España.

Berger, K.S. y Thompson, R.A. (1997). Psicología del Desarrollo. Infancia y Adolescencia. Madrid, Panamérica. Birch, S.H. & Ladd, G.W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. Developmental Psychology, 34, 934-946.

Bodrova. E. & Leong, D.J. (1996). Herramientas de la mente. México, Pearson.

Bonnafé, M. (2008). Leer, eso es bueno para los bebés. México, D.F. Océano.

Botero, C. (2008). ¿Qué, por qué y cómo se educa en la música y en la literatura? Cuadernos de Literatura Infantil Colombiana. Serie Temas 1. Bogotá, Biblioteca Nacional de Colombia.

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development. Cambridge Ma., Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. En: Wozniak, R.H. & Fischer, K.W. (Eds.), Development in context: Acting and thinking in specific environments (pp. 3-44). Hillsdale, NJ. Erlbaum.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. Developmental Psychology, 22 (6), 723-742.

Bronfenbrenner, U. (1993). La ecología del desarrollo humano. México, D.F. Paidós.

Bronfenbrenner, U. (2005). The bioecological theory of human development. En U. Bronfenbrenner (Ed.), Making human beings human: Bioecological perspectives on human development (pp. 3-15). Thousand Oaks, CA. Sage.

Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. & Barbarin, O. (2008). Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher-child interactions and instruction. Applied Developmental Science, 12 (3), 140-153.

Camacho, V. (s.f.). Diagnóstico del Estado del Arte en Educación Integral de la Sexualidad en América Latina y el Caribe (2013-2018). Programa Regional para América Latina y el Caribe, Fondo de Población de las Naciones Unidas. UNFPA, pp. 1-20. En: <a href="http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Diagn%C3%B3stico%20">http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Diagn%C3%B3stico%20</a> del%20estado%20del%20arte%20en%20educaci%C3%B3n%20integral%20de%20la%20sexualidad%20 en%20Am%C3%A9rica%20Latina%20y%20el%20Caribe%20Alma%20Virginia%20Camacho.pdf

Carbonell, O.A. (2013). La sensibilidad del cuidador y su importancia para promover un cuidado de calidad en la primera infancia. Ciencias Psicológicas 2013, VII (2), 201-207.

Cárcamo, R.A., Vermeer, H.J., De la Harpe, C., van der Veer, R. & van Ljzendoorn, M.H. (2014). The quality of childcare in Chile: Its stability and international ranking. Child&Youth Care Forum, 43, 747-761.doi: 10.1007/s10566-014-9264-z

Cárdenas Restrepo A.B. y Gómez Díaz, C.M. (2014). El arte en la educación inicial. Bogotá, Panamericana Formas e Impresiones S.A.

Coll, C. (1986). Los niveles de concreción del diseño curricular. Cuadernos de Pedagogía, 139, pp. 23.

Conferencia Mundial de Educación, 2008.

Convención Nacional de los Derechos del Niño, 1989.

Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An Integrative Model. Psychological Bulletin, 3, 487-496.

Diseño Básico Curricular. Uruguay (2006). Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura. DOF (2014). Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Diario Oficial de la Federación. Consultada en: <a href="http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA\_041214.pdf">http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA\_041214.pdf</a>

Elkonin, D. B. (1980): Psicología del juego. Madrid. Pablo del Río.

Eming-Young, M. (2002). Ensuring a fair start for all children: the case of Brazil. In: From Early Childhood Development to Human Development. World Bank, Washington DC: 123-142. En: <a href="http://www.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2011/06/02/000386194\_2011\_0602060821/Rendered/PDF/239490PUB0Repl0top0150500same0info0.pdf">http://www.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2011/06/02/000386194\_2011\_0602060821/Rendered/PDF/239490PUB0Repl0top0150500same0info0.pdf</a>

Flavell, J. (1997). Habilidades simbólicas de representación: imágenes, modelos y juego de simulación. En: Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar. Volumen 1. México, SEP.

Gardner, H. (2004). Mentes flexibles. Barcelona, Paidós.

GODF (2013). Programa General de Desarrollo del Distrito Federal 2013-2018. Septiembre 11, de 2013 p.31, I.

Gobierno de México - Diario Oficial de la Federación, (DOF), (2014). Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. México, D.F.

Gobierno de Uruguay - Ministerio de Educación y Cultura, (2006). Diseño básico curricular para niños y niñas de 0 a 36 meses de edad.

Groos, K. (1898). The play of animals. Nueva York, Appleton.

Groos, K. (1901). The play of man. Nueva York, Appleton.

Hall, S. (1904). Adolescence. New York, Appleton.

Hamre, B.K. & Pianta, R.C. (2001). Early Teacher child Relationships and the Trajectory of Children's School outcomes trough Eight Grade. Child Development, 72 (2), 625-638.

Hamre, B.K. & Pianta, R.C. (2005). Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk of school failure? Child Development, 76 (5), 949-976.

Howes, C. (1999). Attachment Relationships in the Context of Multiple Caregivers. En: J. Cassidy & P. Shaver (Eds.), Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications (pp.671-687). New York, The Guilford Press.

Howes, C. & Spieker, S. (2008). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. En: Cassidy, J. & Shaver, P.R. (Eds.), Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications (pp. 313-332). New York, Guilford.

Koller, S.H. (2004). Ecologia do desenvolvimento humano. Pesquisa e intervenção no Brasil. Brasil, Casa del Psicólogo.

Lancuza, A y Contini, N. (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza. En: Periódicos Electrónicos de Psicología. Vol. 3, No. 1. Montevideo, 2009.

Lázarus, M. (1883). Concerning the fascination of play. Berlín, Dummler.

Mac Phee, D. (2002). Knowledge of Infant Development Inventory. Survey of Child Experiences Manual. Unpublished manuscript.

Maya, T. (2007). La tierra es la casa de todos. Colombia, Corporación Cantoalegre.

Mayol, L. (2015). La educación inicial, sus concepciones y sentidos. Conferencia XV Foro Internacional de Educación Inicial y VI congreso Latinoamericano ACDEP-OMEP. La Identidad de la Educación Inicial. Currículo y Prácticas Socioeducativas. Medellín, mayo de 2015.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2014). Diseño curricular de la Educación Inicial 2011-2015. En: <a href="http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionInicial/DCJ%20EDU-CACION%20INICIAL%20web%208-2-11.pdf">http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionInicial/DCJ%20EDU-CACION%20INICIAL%20web%208-2-11.pdf</a>

Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay (2006). Diseño básico curricular para niños y niñas de 0 a 36 meses de Uruguay. Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura.

Moreno García, R. (2010). Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado (Tesis inédita de doctorado). Madrid, Universidad Complutense de Madrid. España, Servicio de Publicaciones.

National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (NICHD ECCRN), (2003). Social functioning in first grade: Associations with earlier home and child care predictors and with current classroom experience. En: Child Development, 74 (6), 1936-1662.

OEI (2012). Foro de educación inicial. Metas 2021. http://oei.es/metas2021/foroeducacioninicial.htm

Owen, M.T., Klausli, J.K., Mata-Otero, A.M. & O'Brien-Caughy, M. (2008). Relationship-focused childcare practices: Quality of care and child outcomes for children in poverty. Early Education and Development, 19 (2), 302-329. Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (2004). Desarrollo psicológico y educación. 1 Psicología evolutiva. Alianza Editorial.

Peralta, V. y Fujimoto, G. (1998). La atención integral de la primera infancia en América Latina: ejes centrales y desafíos para el siglo XXI. OEA, Santiago de Chile.

Pérez, O., Ramos, I., y Achón, Z. (2007). Aprendizaje y desarrollo humano. Revista Iberoamericana de Educación, 44 (3), 1-9.

Piaget, J. (1954). The Construction of Reality in the Child. New York, Basic Books.

Piaget, J. (1962). Play, dreams and imitation in childhood. New York, Norton.

Piaget, J. (1968). Six Psychological Studies. New York, Basic Books.

Piaget, J. (1977). The Origin of Intelligence in the Child. London, Penguin Books.

Pianta, R.C. (1999). Enhancing relationships between children and teachers. Washington, DC. American Psychological Association.

Pianta, R.C., Stuhlman, M.W. & Hamre, B.K. (2002). How schools can do better: Fostering stronger connections between teachers and students. New Directions for Youth Development, 93, 91-107.

Posada, G. (2004). Teoría del vínculo y la investigación transcultural. En Juárez-Hernández, M.C. (Ed.), Influencia cultural en el vínculo madre-infante (pp. 13-22). México, UPN.

Repetur Safrany, Karen y Quezada Len, Ariel. (2005). Vínculo y desarrollo psicológico: la importancia de las relaciones tempranas. Revista Digital Universitaria, 6 (11), 1-15.

Reybet, C. (2009). Construyendo un objeto de investigación desde la antropología que articule: género, escuela y primera infancia. Revista La Aljaba, 13 (13). En: <a href="http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=\$1669-57042009000100008">http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=\$1669-57042009000100008</a>

Rosales, A. (2011). Sexualidad, derechos y violencia. Enfoques y conceptos para la enseñanza. México, Universidad Pedagógica Nacional.

Salinas-Quiroz, F. (2014). Educación Inicial de Base Segura: Estudio observacional de los procesos internos de la educadora, de la interacción y del desarrollo sociocognitivo infantil (Tesis inédita de doctorado). Ciudad de México, México. Universidad Nacional Autónoma de México.

Salinas-Quiroz, F. y Posada, G. (2015). MBQS: Método de evaluación para intervenciones en apego dirigidas a primera infancia. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13-2, 1051-1063. <a href="http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.13235280514">http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.13235280514</a>

Salinas-Quiroz, F. y Rosales, A.L. (en prensa). La agenda pendiente de la educación inicial y preescolar en México: Sexualidad Integral. Educación. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Salinas-Quiroz, F., Cambón, V. y Silva, P. (2015). Aportes ecológico-interactivos a la psicología educativa. Revista Puertorriqueña de Psicología, 26-1, 26-37.

Sameroff, A.J. &Feil, L.A. (1985). Parental concepts of Development. En: I.E. Siegel (Ed.), Parental belief systems (pp.83-105). Hillsdale, NJ. Erlbaum.

Seifer, R. & Schiller, M. (1995). The role of parenting sensitivity, infant temperament, and dyadic interaction in attachment theory assessment. En: E. Waters, B.E. Vaughn, G. Posada, & K. Kondo-Ikemura, (Eds.), Caregiving, cultural, and cognitive perspectives on secure base behavior and working models: New growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development, 60 (2-3 Serial No. 244), 146-174.

Sarlé y Berdichevsky, P. (s/f). Juego y arte en la educación infantil. En: Antología de experiencia de la educación inicial iberoamericana. Metas Educativas 2021. OEI. Madrid, España.

Slobin, D. (1981). L'apprentissage de la languematernelle. La Recherche, 1981, 122, 572-578.

Solís-Cámara, R.P. y Díaz, R. M. (2007). Relaciones entre creencias y prácticas de crianza de padres con niños pequeños. Anales de psicología, 23 (2), 177-184.

Spencer, H. (1855). Principios de psicología. Madrid: Espasa-Calpe. 1985.

Spravkin, M. (1997). Educación plástica en la escuela. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

Sroufe, L.A., (2000). Desarrollo emocional. La organización de la vida emocional en los primeros años. México, Oxford University Press.

Sroufe, L.A., Szteren, L. y Causadias, J.M (2014). El apego como un sistema dinámico: fundamentos de la teoría del apego. En: B. Torres Gómez de Cádiz, J.M. Causadias y G. Posada (Eds.). La teoría del apego: investigación y aplicaciones clínicas, (pp. 27-39). Madrid, Psimática Editorial, S.L.

Terigi, F. (2012). Políticas de reconocimiento y currículum en el nivel inicial. En: Actualizar el debate de la educación inicial. Políticas de Enseñanza. Documento de trabajo. Ministerio de Educación, Argentina.

Tonucci, F. (1997). La verdadera reforma empieza a los tres años. Revista Investigación en la Escuela No. 33. En: <a href="http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/33/R33\_1.pdf">http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/33/R33\_1.pdf</a>

UNESCO (1999). Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 20° período de sesiones. Ginebra, 26 de abril a 14 de mayo de 1999.

UNESCO (2000). Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Foro Mundial sobre la Educación Dakar, Francia. En: www.oei.es/pdfs/marco dacar.pdf

UNESCO (2010). Comité sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, en el Informe Regional de la UNESCO, de agosto del 2010.

UNESCO (2015). Foro Mundial sobre la Educación 2015. En: <a href="http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/5-key-themes/el-derecho-la-educacion">http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/5-key-themes/el-derecho-la-educacion</a>

UNICEF (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Nueva York.

Vidal, R. (2001). La familia como un sistema. Conflicto Psíquico y Estructura Familiar. Montevideo, Psicolibro.

Violante, R. Y Soto, C. (2012). Los "Pilares" de la Educación Inicial. En: Actualizar el debate de la educación inicial. Políticas de Enseñanza. Documento de trabajo. Ministerio de Educación, Argentina.

Vygotski L. (1978). Pensamiento y lenguaje. Madrid, Paidós.

Vygotski, L. (1978). Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA., Harvard University Press.

Vygotski, L. S. (1924-1966). El papel del juego en el desarrollo. En: Vygotski, L.S. El desarrollo de los procesos superiores. Barcelona, Crítica (1982).

Vives, J., Lartigue, T. y Córdoba, A. (1994). Apego y Vínculo Materno Infantil, Módulo I: El manejo social de las diferencias y el proceso de constitución del sujeto. Disponible en: bloguamx.byethost10.com/wp-ontent/uploads/2015/.../apego-y-vinculo-lartigue.pdf

Weinfield, N.S., Sroufe, L.A., Egeland, B. & Carlson, E.A. (1999). The Nature of Individual Differences in Infant-Caregiver Attachment. En: J. Cassidy & P. Shaver (Eds.), Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications (pp. 68-88). New York, The Guilford Press.

Wentzel, K.R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. Child Development, 73 (1), 287-301.

Wooten, V. (2012). Música como lenguaje. En: http://www.youtube.com/watch?v=yRMbH36HRE













