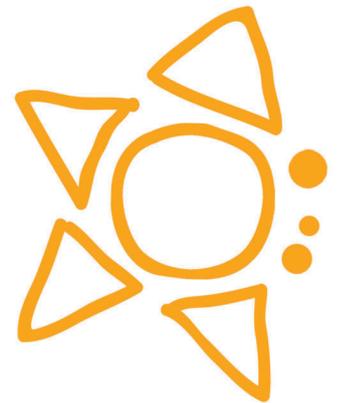


PROGRAMA DE PRIMERA INFANCIA

CENTROS DE CUIDADOS Y ATENCIÓN A LA PRIMERA INFANCIA

Acompañando el desarrollo y aprendizaje
de niños y niñas de 0 a 36 meses



INSTITUTO DEL NIÑO Y ADOLESCENTE DEL URUGUAY

Directorio

Pablo Abdala - Presidente
Aldo Velázquez - Vicepresidente
Natalia Argenzio - Directora

Dirección General

Dinorah Gallo - Directora

Sub. Dirección General Programática

Gabriela Bañales - Directora

PROGRAMA DE PRIMERA INFANCIA

María Laura Enciso - Directora

CENTROS DE CUIDADOS Y ATENCIÓN A LA PRIMERA INFANCIA

Acompañando el desarrollo y aprendizaje de niños y niñas de 0 a 36 meses

Autoras:

Por Área de Desarrollo Programático:

Adela Telles
Coordinadora de Área

Andrea Ren

Nora Uturbey

Gabriela Sapriza

Javier Aillaume

Yenny Velázquez

Analía Duarte

Sandra Misol

Verónica Cambón

Raquel Ojeda

Colaboración y revisión

Por Área de Supervisión:

Silvana Ubriacco
Directora regional de Supervisión

Paula Carbajales

Gabriela Apud

Ivana Chiesa

Silvia Garrido

Diseño y diagramación:

comunicacion@inau.gub.uy

CENTROS DE CUIDADOS Y ATENCIÓN A LA PRIMERA INFANCIA

Acompañando el desarrollo y aprendizaje
de niños y niñas de 0 a 36 meses



PROGRAMA DE PRIMERA INFANCIA



ÍNDICE

ÍNDICE	4 y 5
PRÓLOGO	6
INTRODUCCIÓN	7
● EDUCACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA	8
Concepción de infancia	9
Concepción de educación y cuidados	10
El adulto en el rol de educador y cuidador	11
● DESARROLLO INFANTIL	14
Desarrollo, maduración, crecimiento y aprendizaje	14
Neurociencias y desarrollo infantil	16
¿Qué son las neurociencias?	16
La construcción intersubjetiva del niño	17
Intersubjetividad y lenguaje	19
El valor de la comunicación adulta en la construcción de la intersubjetividad	22
El impacto del uso y abuso de la tecnología en la construcción de la intersubjetividad	23
El desarrollo motor en los primeros años de vida	24
Actividad lúdica y desarrollo	26
Juegos de sostén	28
Juegos de ocultamiento	28
Juegos de persecución	29
Juegos corporales versificados y narraciones orales con contacto	29
Imitación diferida y juego presimbólico y simbólico	30

● LA VIDA COTIDIANA EN UN CENTRO DE PRIMERA INFANCIA	31
El inicio de los cuidados	31
El acompañamiento a las familias	32
El ambiente	33
Materiales	34
Organización de la vida cotidiana	35
Recibimiento y Despedida	36
Momento de alimentación	37
Características de la alimentación	39
Signos de alarma en la alimentación a tener en cuenta	41
Momentos de higiene y cambio de pañales	42
La interacción en los momentos de higiene y cambio de pañales	42
El modo en que se realiza el cambio de pañales	42
Momentos de descanso y sueño	44
Descansar sin dormir	44
● LA OBSERVACIÓN DE BEBÉS Y NIÑOS PEQUEÑOS	45
● BIBLIOGRAFÍA	46
● ANEXOS I - Grillas de desarrollo	49 y 50
Grilla de desarrollo 0 a 12 Meses	51 a 64
Grilla de desarrollo 12 a 24 Meses	65 a 76
Grilla de desarrollo 24 a 36 Meses	77 a 83
● ANEXOS II - El período de integración o familiarización	84
¿Qué significa este período?	85
Organización y planificación de este período	87
¿Cuánto tiempo necesita este proceso?	87

● PRÓLOGO

“Espacios de cuidado y atención en primera infancia. Acompañando el desarrollo y el aprendizaje de 0 a 36 meses”, es un material elaborado por el Programa Primera Infancia, que surge a partir de la necesidad identificada de contar con herramientas teórico-prácticas, que promuevan la reflexión sobre la tarea cotidiana de los profesionales de la primera infancia.

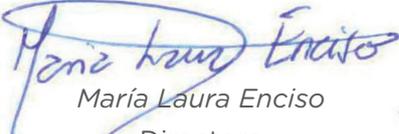
Agradecemos las coordinaciones con UNICEF, de las cuales germina el diseño e implementación de un curso básico virtual, que toma como base los fundamentos del presente documento.

Las y los autoras/es que lo elaboraron, abordan conceptos clave sobre esta etapa crucial, tales como: ¿Qué es la infancia?, ¿Qué es la perspectiva de derechos?, ¿Qué es la educación?. A partir de estas preguntas disparadoras, avanzan sobre todas las dimensiones que habilitan y fortalecen los vínculos, y promueven el bienestar infantil y el aprendizaje, como las funciones de crianza, de sostén, la comunicación y disponibilidad emocional, la pedagogía de la “ternura”, en los distintos momentos de la jornada y vida cotidiana de los centros. Incluyen además, la dimensión de acompañamiento a las familias que requiere el trabajo en etapas tempranas y en un período tan sensible como complejo para los adultos referentes.

Para finalizar, el documento brinda aportes al trabajo de las y los educadoras/es, haciendo énfasis en el rol, el sistema de actitudes necesario para el desempeñarlo y en la observación. Se detallan también grillas de observación del desarrollo y sus factores de riesgo, como insumo para orientar la tarea.

Por lo antedicho, para el Programa Primera Infancia de INAU, es un placer presentar este documento que consideramos realiza aportes orientadores a la tarea cotidiana de las y los educadores/as y los equipos de trabajo de los centros.

Sin más, esperando que lo disfruten y aporte a su tarea, los saluda.



María Laura Enciso
Directora
Programa Primera Infancia

● INTRODUCCIÓN

La educación y cuidados diarios de niños y niñas en centros y servicios de primera infancia socioeducativos y/o casas comunitarias, son reconocidos como un derecho, responden a cambios socioculturales, y a la necesidad de cuidados fuera del hogar. Como sujetos de derechos, el Estado, junto con las familias y comunidades deben garantizar una educación de calidad a lo largo de toda la vida.

Esto representa una oportunidad para promover el desarrollo integral, los aprendizajes y acompañar al fortalecimiento de competencias parentales. En propuestas que contemplen la especificidad de la educación en los primeros años de vida, para sortear el riesgo de adoptar un enfoque sobreescolarizante, inadecuado para estas edades (Narodowski, 2009; Hoyuelos, 2010; Peralta, 2014).

Es relevante que la educación y los cuidados en estas edades permitan una atención individualizada y singular, similar a la brindada en un contexto hogareño (aunque no sustitutivo, ni como «segunda casa»). El bienestar infantil requiere un entorno «bien tratante», en relación a las interacciones, al clima emocional, a la propuesta, a la organización del ambiente, el espacio, tiempos y materiales.

El presente documento pretende ser orientador para los equipos de los Centros de Primera Infancia así como para las Organizaciones de la Sociedad Civil y modalidades alternativas que brinden atención diaria a niños y niñas desde el nacimiento a los 3 años.

El documento incluye diversos enfoques sobre educación y desarrollo infantil, intersubjetividad, relaciones de apego y prácticas de crianza. Integra aspectos relacionados con el Marco Curricular (2014), así como ciertas cualidades que debe reunir una propuesta para favorecer el desarrollo de los niños y familias. En los anexos se presentan grillas de observación que permiten visualizar las distintas etapas del niño¹, a la vez que brindan orientaciones a la tarea educativa.

Quienes están involucrados directamente en esta tarea, requieren desarrollar un sistema de actitudes vinculadas a la sensibilidad en las interacciones con el niño otorgando un marco de seguridad, aptitud y actitud lúdica, disponibilidad corporal y emocional, así como capacidad de observación y conocimiento del desarrollo infantil. Por tanto la tarea del educador² supone formación continua -actitud esperable en cualquier profesional- a los efectos que sus prácticas sean pertinentes y ajustadas a la franja etaria en la cual interviene.

1- A lo largo del documento se usarán los términos niños, niñas, niño y niña, educadores, educadoras, educador y educadora, indistintamente como propuesta de uso equitativo e incluyente del lenguaje. Por lo tanto, cuando en texto se haga referencia a niño o niña, tanto en la conjugación plural como el singular, se debe entender que el asunto al que se hace referencia aplica en forma genérica.

2- En el presente documento se utilizará la palabra educador en sentido genérico, haciendo referencia tanto a quienes ostentan tal titulación, como a todas aquellas que encarnan cotidianamente la tarea de educar y cuidar a bebés, niñas y niños en contextos institucionales, en proyectos y programas socio educativos.

● EDUCACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA

Los niños viven sus vidas a través de las infancias construidas para ellos por las interpretaciones que las personas adultas tienen de la infancia y de lo que son y deberían ser los niños.

(Mayall, 1996, p. 1).



En el presente apartado se proponen algunas reflexiones informadas, que dan lugar a ciertas definiciones conceptuales, teóricas e ideológicas.

- Parece oportuno hacer lugar a las conceptualizaciones sobre infancia y educación en la primera infancia, al menos por las siguientes dos razones:
- Las infancias han sido y son pensadas de maneras muy diversas; así como existen diferentes tradiciones, modelos y paradigmas educativos. Por otro lado, las relaciones que se establecen con los niños y cómo se organiza y se lleva adelante una propuesta socio-educativa, se encuentra fuertemente influenciada por representaciones y concepciones, que no siempre son conscientes. Es decir, el accionar, las prácticas y las formas de relacionarnos no responden únicamente a los saberes, en el plano de lo cognitivo³.

3- Al respecto, pueden verse: Meng (2011), Oberti (2014), Alliaume (2018).



● Concepción de infancia

Para comenzar con este apartado parece oportuno recordar unas palabras de Fernando Savater (1997) acerca de la condición de humanidad. El filósofo plantea lo siguiente:

(...) los humanos nacemos siéndolo ya, pero no lo somos del todo hasta después. (...) la humanidad plena no es simplemente algo biológico, una determinación genéticamente programada (...)

(...) Los demás seres vivos nacen ya siendo lo que definitivamente son (...) mientras que de los humanos lo más que parece prudente decir es que nacemos para la humanidad. Nuestra humanidad biológica necesita una confirmación posterior, algo así como un segundo nacimiento en el que por medio de nuestro propio esfuerzo y de la relación con otros humanos se confirme definitivamente el primero. Hay que nacer para humano, pero sólo llegamos plenamente a serlo cuando los demás nos contagian su humanidad a propósito. (p. 22, destacados originales).

Es necesario dar lugar, - en este marco de referencia-, a las siguientes preguntas: ¿qué es un niño?, ¿qué es la infancia?

Desde fines del siglo XIX⁴ se plantea que las formas de pensar a la infancia varían fuertemente entre culturas. La primera consideración a tener en cuenta, es que la idea de infancia es una construcción social y como tal no existe en un estado natural o esencial a ser descubierta, definida y realizada, sino que existen distintas formas de ser niño y representaciones de infancia (Gaitán, 2010).

Al respecto el reconocido pedagogo Loris Malaguzzi (1994) señala lo siguiente:

“Hay cientos de imágenes distintas del niño. Cada uno de nosotros tiene en su interior una imagen del niño. Esta teoría en nuestro interior nos lleva a comportarnos de determinadas maneras; nos orienta cuando hablamos con el niño, cuando escuchamos al niño, cuando observamos al niño. Es muy difícil para nosotros actuar de forma diferente a esa imagen interna”. (p. 52).

Por lo antedicho, es importante que todo aquel que trabaja en contextos socio-educativos, conozca y se contacte con su imagen interna de niño, ya que la misma orienta y atraviesa las actuaciones, las relaciones que establece con ellos y las propuestas que realiza. La construcción de sentido que elaboramos sobre nuestras prácticas está marcada por estas imágenes, nociones y conceptos.

4- Los estudios antropológicos de Ruth Benedict y Margaret Mead fueron pioneros en este sentido.

Desde el Programa de Primera Infancia de INAU se promueve reconocer al niño como sujeto de derechos, así como las necesidades e intereses acordes a su edad. En suma sujeto de posibilidades y capacidades; seres humanos singulares.

En tal sentido, se hace referencia a

*(...) un niño rico, fuerte, capaz y potente desde su nacimiento.
(...) Un niño animado por el enorme potencial energético de sus miles de millones de neuronas, de la fuerza de quien quiere crecer y hace de ello su oficio, de la riqueza de la curiosidad que le lleva a buscar el porqué de todo; (...) un niño potente desde su nacimiento en tanto dotado de núcleos de disponibilidad y capacidad de autoconstrucción; un niño que posee de manera plena su propio sentido, es decir, la orientación y el deseo del conocimiento y de la vida.*

(Rinaldi, 1998, pp. 4-6).

Las concepciones de infancia son el resultado de procesos socio-históricos, es decir, los modos de pensarla, de concebirla, y por tanto de relacionarnos con ella, de producir y producirla socialmente a través de prácticas cotidianas, instituciones, programas y políticas. No son naturales ni obvias, sino el resultado dialéctico, de interacción de las mismas.

Estas concepciones acerca de la infancia se encuentran presentes, las portan y las elaboran todas las personas, y por tanto, todos los sujetos sociales (Moss, 2010). Esta relación, doble movimiento de interpretación y de producción, es la razón por la cual parece relevante el abordarlas en los equipos de trabajo, en las reuniones y espacios de encuentro, así como a nivel personal.

● **Concepción de educación y cuidados**

Se hace referencia a educación en el sentido etimológico de «conducir fuera las capacidades o potencialidades» de los niños desde el nacimiento. Reconociendo la multidimensionalidad de este proceso, que se juega entre la producción y la reproducción, entre el reconocimiento de la capacidad de crear y la de aprehender, en relación con un otro. Esto implica una intencionalidad explícita de transmitir legados culturales en el proceso de «humanizar» al cachorro humano, haciendo lugar a las nuevas generaciones.

Como expresa el marco curricular: “En esta etapa de la vida cuidar y educar forman parte de un mismo proceso orientado hacia la búsqueda del bienestar integral de las niñas y niños pequeños” (OPP/UCC/CCEPI, 2015, p. 9). En este sentido, se destaca la noción de «educare»⁵ (integración de educación y cuidados) propuesta en los países nórdicos en la década del 70, y adoptada por UNESCO (2006 y 2010), que reconoce la indisolubilidad de ambas prácticas, no es posible pensar educación sin pensar en cuidados, y toda acción de cuidados tiene efectos educativos.

Por tanto el binomio educar y cuidar, da lugar a la concepción de pedagogía de la crianza, que da cuenta de los cuidados cotidianos como parte de una propuesta socio-educativa. Cuidados que parten del reconocimiento de una forma peculiar de estar en el mundo y de ser en él. Cuidados que por su textura y prosodia permiten jalonar el desarrollo, habilitar y promover aprendizajes, construir subjetividad.

Se propone en la educación en la primera infancia un carácter integral, desde una mirada amplia, de atención y educación (AEPI)⁶, como un escenario donde satisfacer las necesidades para el desarrollo e intereses de los niños de una manera armónica.

Se puede afirmar que la finalidad de la educación infantil es contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños, generando las condiciones para la apropiación del bagaje cultural de su tiempo, desde la corresponsabilidad familia-centro-comunidad.

Esta finalidad se traduce en las siguientes intencionalidades del adulto hacia el niño:

- conocer e interactuar con el entorno físico y natural, que viva su interacción de forma activa, placentera y creativa, canalizando sus necesidades de exploración y descubrimientos;
- construir su identidad conquistando autonomía, elaborando una imagen ajustada, valorada y de confianza en sí mismo;
- establecer libremente relaciones personales afectivas y significativas, con otros niños y adultos, experimentando sentimientos de pertenencia a su grupo y cultura, necesarios para el desarrollo de su participación autónoma y creativa en la sociedad;
- expresar y comunicar sus experiencias encontrando adultos disponibles;
- ser productores de cultura, como protagonistas de su tiempo, en el marco del ejercicio de sus derechos ciudadanos.

Esto implica una pedagogía de la singularidad y la cotidianeidad que no promueva ambientes físicos y humanos sub o sobreexigidos para los niños de esta franja etaria.

5- Del inglés, education and care.

6- Al respecto, la UNESCO (2006) plantea que la “atención” engloba los cuidados en materia de salud, higiene y nutrición recibidos por los niños en un entorno protector y seguro que promueve su bienestar cognitivo y social y afectivo. Por su parte la “educación”, en el caso de la primera infancia debe entenderse en sentido amplio en tanto engloba el aprendizaje a través de las experiencias en entornos lúdicos, la estimulación oportuna, posibilidades de desarrollo, expresión, exploración, entre otras, así como a orientación del niño y sus referentes de crianza.

● El adulto en el rol de educador y cuidador

A lo largo del documento se utiliza la palabra educador para hacer mención a todos quienes trabajan en instituciones y centros socio-educativos, ahora bien, en el presente apartado⁷ se hace referencia a quienes comparten la cotidianidad con los niños, a quienes se encuentran a cargo de ellos diariamente.

El rol (y profesión) del educador, como se desprende de las concepciones de infancia y educación presentadas, es complejo y requiere de la capacidad de adaptación y flexibilidad para dar respuesta a lo imprevisible y lo singular. Por lo que aquellas personas que se dedican a la educación en la primera infancia deben realizar una tarea diversa y exigente, que requiere atención, sensibilidad, capacidad de acogida y actuar en escenarios cambiantes e impredecibles. No alcanza sólo con aprender algunas técnicas y procedimientos que luego se aplican cotidianamente, se requiere el desarrollo de competencias en cuanto a relaciones de cuidado, sensibilidad, empatía, observación, capacidad de reflexión y trabajo en equipo.

Al respecto, agrega Quinto Borghi (2010):

Las competencias profesionales deben constituir, por consiguiente, una caja de herramientas, los instrumentos que sirven al educador o la educadora para trabajar con niños, pero que por sí mismos no son suficientes si no van acompañadas de la disponibilidad humana y de dotes personales auténticas. No sólo eso. Es evidente que por capacidades profesionales no se entiende habilidades puramente técnico-formales o conocimientos teóricos, sino más bien un conjunto de conocimientos y habilidades humanas que permiten asumir comportamientos «positivos» en el día a día (pp. 36 -38).

Es posible listar un conjunto de actitudes y aptitudes que deben tener los educadores, tal como señala Elena Lobo (2002):

- profundo interés y conocimiento suficiente sobre la infancia, sobre el desarrollo, derechos y necesidades;
- mantener el deseo de aprender y la voluntad de formarse permanentemente;
- disfrutar de la relación con los niños, gusto por la tarea;
- actuar con una intencionalidad clara, pero a su vez, ser capaz de adaptarse y flexibilizar su actuación y postura;
- comprometerse honesta y genuinamente con los niños;
- expresar afecto e interés por los niños y sus familias, desde el respeto y la corresponsabilidad;
- reflexionar sobre las consecuencias de la propia intervención;
- colaborar con sus compañeros y trabajar colectivamente.
- Dar respuesta a la satisfacción de las necesidades de protección, cuidado, compañía, afecto, sostén, juego, actividades ricas con el mundo; y al interés por explorar, actuar, conocer y aprender presente en niños en la primera infancia (Lobo, 1996; OPP/UCC/CCEPI, 2015).

⁷- Sin que esta focalización implique ponderaciones o jerarquizaciones, sino que se reconoce, en el rol del educador una especificidad en cuanto a la tarea dentro de un equipo, en función de la relación que se construye con los bebés y niños.



A continuación y a modo meramente ilustrativo, se listan algunas capacidades, funciones y tareas del educador:

- identificar las necesidades y los intereses de los niños en general y de cada niño en particular y responder en forma adecuada;
- presentar el mundo a conocer, seleccionar los objetos o fenómenos de conocimiento y aprovechar todas las situaciones de la vida cotidiana, fenómenos naturales, acontecimientos para transformarlos en situaciones de enseñanza⁸;
- generar climas donde lo afectivo permita la entrada al mundo social del niño y la seguridad emocional necesaria para satisfacer el deseo de explorar y de conocer;
- preparar escenarios para explorar, transformar y descubrir, para el juego y la expresión creativa;
- generar un marco de relaciones con normas estables y segurizantes;
- organizar los momentos de la jornada, los tiempos, los espacios y los materiales.
- promover la participación, la actividad y el protagonismo del niño en la vida cotidiana.
- articular, intervenir, habilitar la construcción de los vínculo entre pares;
- acompañar y facilitar la resolución de conflictos emocionales, motores y cognitivos;
- formar parte de un Equipo de trabajo, intervenir desde sus saberes en la construcción del trabajo en Equipo, aportando desde su rol a la mirada sobre el niño y su familia;
- trabajar con las familias, estableciendo una relación de cooperación en la educación.
- Promover la participación de las familias, en la vida de la sala y del Centro en general,
- promover la participación y el intercambio con la comunidad y el trabajo en redes con otras organizaciones del medio;
- actuar con responsabilidad y con el encargo social que le compete.

Varias son las dimensiones que tiene que tener en cuenta:

- las características de la edad y de los niños con los que trabaja;
- cómo generar los «ambientes»;
- qué «objetos» de la cultura considera necesario que niños y niñas conozcan, se aproximen;
- la necesidad de formarse permanentemente, revisar sus prácticas y trabajar colectivamente.



En suma, asumir un encargo social relacionado a la bienvenida al mundo de niñas y niños, de manera sensible, bientratante, transmitiendo legados culturales y el don de la palabra, significando en el marco de la intersubjetividad.

8- A modo de ejemplo: el nacimiento de un hermano, el embarazo, la muerte de un familiar, la lluvia, el viento, el sol, el movimiento de las nubes, entre otras. Esto incluye otros eventos de la cotidianeidad de niños y niñas como ser situaciones de violencia barrial y comunitaria.

● DESARROLLO INFANTIL

Trabajar con la primera infancia implica tener presente una «ética de la oportunidad», dado que las vivencias y experiencias en este período sensible, si bien no son determinantes, condicionan e impactan en el potencial del desarrollo de cada sujeto.

En este sentido, a la hora de pensar acciones educativas, es imprescindible conocer y comprender las características y los procesos que suceden en el desarrollo del niño.

● Desarrollo, maduración, crecimiento y aprendizaje

Desarrollo, crecimiento y maduración se usan como sinónimos frecuentemente, aunque se trata de procesos diferentes, por cierto, estrechamente ligados y mutuamente imbricados.

En general se asume que el desarrollo engloba al crecimiento y maduración.

Crecimiento remite al aspecto físico, proceso continuo caracterizado por el aumento de las dimensiones corporales que se visualiza por el aumento del peso, el perímetro cefálico y la talla.

Maduración se refiere al conjunto de fenómenos de diferenciación de las estructuras biológicas (células y tejidos) y especialización de sus funciones. Estos fenómenos orgánicos responden a causas genéticas y ambientales, son necesarios para dar lugar al desarrollo. Por ejemplo, cuando maduran las estructuras biológicas neuromusculares y el equilibrio para que el niño pueda pararse sujetándose de un mueble, se generan experiencias que incitan a continuar especializando las mismas estructuras para que el niño pueda desarrollar posteriormente la marcha autónoma.

Al igual que la maduración, el **aprendizaje** es un fenómeno imprescindible que da lugar al desarrollo de todas las áreas. El aprendizaje es un proceso de reorganización en distintos campos de conocimiento, por ejemplo: motor, perceptivo, afectivo, cognitivo, entre otros, supone cambios estables, con sentido de permanencia que no se explican por causas orgánicas exclusivamente, se dan en relación con la experiencia (Rebollo y Scaffo, 1994).

Desde el nacimiento, en la medida que el niño comienza a interactuar con el ambiente humano y físico, va aprendiendo de sí mismo a partir de su experiencia corporal y de las interacciones con sus cuidadores, integrando por efecto de la maduración y generando transformaciones visibles en el desarrollo.

En este tiempo, el niño aprende a partir de su experiencia directa con objetos concretos que se encuentran en su entorno más cercano (manipulación y exploración, experimentando mediante prueba y error), así como también a través de la observación y asimilación de todo lo que lo rodea y de la escucha (Bedregal y Pardo, 2004).

Estos procesos, se expresan en cambios en las conductas de los niños, aprendiendo a dominar movimientos y posturas cada vez más complejos, así como avanzando en la posibilidad de expresión de las emociones, sentimientos y pensamientos, a través de diversas vías (corporal, postural, miradas, gestual, tacto, emisión de sonidos, verbal, pictórico, gráfico, lúdico, etc.)⁹ (GIEP, 1996, 2001).

En síntesis, el desarrollo se visualiza a través de la adquisición de diversas habilidades: movimiento, manipulación y exploración de objetos, juego, sentir y expresar emociones, relacionamiento e interacción con otros, comprensión y expresión del lenguaje.

Durante los primeros 3 años de vida se generan los cambios más vertiginosos y dinámicos a nivel del desarrollo del niño, lo que se produce en este período vital es de gran importancia para su vida. El desarrollo infantil puede ser entendido como “(...) un proceso o conjunto de procesos complejos, dinámicos, e integrales, de transformaciones que producen cambios más o menos continuos y que implican un aumento de complejidad que lleva a un resultado final más o menos estable y duradero” (Rebollo, et al, 2007, pág. 11).

Si bien cada individuo presenta sus singularidades y más allá de reconocerse el impacto de la epigenética¹⁰ y las condiciones socio-culturales, existen algunas regularidades en el desarrollo, en tanto individuos de la misma especie (Rebollo, et al, 2007, pág. 11). Teniendo en cuenta que, se trata de un “proceso dinámico de organización sucesiva de funciones biológicas, psicológicas y sociales en compleja interacción, cuyas constelaciones estructurales se modifican según las experiencias vitales” (OPS, 1994, p. 55).

9- Malaguzzi, en forma poética habla de «los 100 lenguajes del niño».

10- La epigenética refiere a las modificaciones en la expresión de genes que no obedecen a una alteración de la secuencia del ADN, es decir a los factores no heredables, sino a modificaciones importantes de los genes por factores ambientales.

● Neurociencias y desarrollo infantil

En las últimas décadas se han producido conocimientos contundentes desde el ámbito de las neurociencias, que han significado avances muy importantes para el entendimiento del desarrollo cerebral, sus capacidades, potencialidades y funcionamiento. Estos aportes, lejos de opacar todos los conocimientos anteriores sobre desarrollo infantil, han surgido para complementar y profundizar lo que se ha estado planteando en mayor o menor medida desde las teorías más clásicas.

¿Qué son las neurociencias?

En términos generales, las neurociencias son disciplinas orientadas al estudio del Sistema Nervioso y su desarrollo. Desde sus aportes es posible incorporar nuevos conocimientos sobre los procesos de aprendizaje, las conductas y afectividad del ser humano.

Uno de los numerosos aportes de las neurociencias está dado en sus investigaciones sobre el efecto del ambiente y el contexto social en el desarrollo de las personas, más precisamente en los efectos sobre los procesos de conexión neuronal. En este sentido, se explica que el cerebro humano sufre varios procesos de proliferación neuronal, procesos de conexión e interconexión, y por último procesos de poda y especialización.

Desde algunas perspectivas se considera que el neurodesarrollo es el eje central del desarrollo integral del niño exclusivamente en los primeros 3 años, ya que es en este período cuando ocurren los eventos más importantes de su maduración (Chile Crece Contigo, 2012; Bedregal y Pardo, 2004).

Como se señaló anteriormente, las neurociencias a través de la imagenología, evidencian el impacto positivo o negativo en el desarrollo del cerebro, del ambiente dónde el niño crece. Constatan la importancia de esta etapa en la construcción del psiquismo, señalada previamente por las diversas líneas teóricas del desarrollo.

Los estudios de imágenes cerebrales muestran que en aquel niño de 3 años que ha sufrido una severa privación sensorial durante la primera infancia, su cerebro es significativamente más pequeño y tiene un desarrollo anormal de la zona cortical (atrofia cortical) y otras alteraciones que indican un desarrollo cerebral deficitario (Perry, 2016).

Los ambientes hostiles, el estrés tóxico, y la ausencia de interacciones bien tratantes tienen un efecto muy significativo en la arquitectura cerebral.

Esto significa que la experiencia «esculpe», transforma anatómicamente el cerebro en los primeros años y condiciona las posibilidades de desarrollo, no sólo desde el punto de vista motor, cognitivo, sino emocional, social y de la propia salud mental. Factores como la nutrición, los cuidados de salud, y los vínculos afectivos estimulantes son factores decisivos en este proceso de desarrollo.

Los aprendizajes se dan por «mediación social» (Pozo, 2013), en primer lugar con cuidadores primarios sensibles a las necesidades e intereses de los niños. Por tal motivo es fundamental para el trabajo en primera infancia, abordar el acompañamiento familiar, para potenciar impactos positivos y sostenibles en el tiempo.

Las instituciones de educación y cuidados en primera infancia junto a los servicios de Salud, son las primeras que interactúan con el niño/a y su familia y tienen una oportunidad fundamental para acompañar y promover prácticas de crianza saludables.

● La construcción intersubjetiva del niño

¿Cómo se forma la mente de un niño, cómo se construyen los procesos que le permiten descifrar el mundo que lo rodea, la capacidad de interactuar con otros, expresarse, comprender las intenciones, gestos y palabras, reconocerse, regular sus ritmos, sus emociones?

Quien comparte tiempo con niños recién nacidos hasta los dos o tres primeros años de vida, seguramente experimenta con asombro los logros cotidianos de dichos procesos. Los mismos no se dan en solitario, surgen a partir de un vínculo estimulante con otro que cuida y está atento a las necesidades y señales que el niño manifiesta. Es un adulto sensible y coherente el que le da sentido a la gestualidad corporal del infante, transformándola en códigos que el niño empieza a compartir y a hacer propios. Es en este contacto que se establecen los pilares del proceso de comunicación y construcción del sujeto.

Los niños precisan de los adultos para regular sus estados fisiológicos y anímicos (Lobo, 2002).

“El establecimiento de vínculos afectivos seguros y estables durante la primera infancia promueve desarrollos y genera aprendizajes” (CCEPI/OPP/UCC, 2014, pág. 13), de ahí la importancia de la consistencia y coherencia en el accionar de los adultos en la previsibilidad de sus comportamientos.

Es el adulto quien organiza el mundo del niño a través de las funciones de protección, sostén, acompañamiento y consuelo, en el establecimiento de rutinas de cuidado en la vida cotidiana, en los momentos de alimentación, higiene, sueño y juego.

El cuidado corporal, el juego, la manipulación de objetos y la exploración del entorno, permiten al niño ir anticipando y construyendo la noción de temporalidad y de espacialidad. Si existen inconsistencias en los comportamientos del adulto y en la presentación del mundo pueden emerger dificultades en el desarrollo. En este caso se trata de un factor de riesgo ambiental.

(Winnicott, 2003).

Los bebés, desde el nacimiento, reaccionan hacia otros seres humanos llevando a que se produzca el contacto, atención y cuidado por parte de los adultos (Lecannelier, 2014).

Al inicio de la vida se comportan de modo similar con los distintos adultos con los que interactúan con él. Se muestran interesados por los rostros, fijan la mirada, lloran cuando sienten incomodidad, se acomodan corporalmente a los adultos que los toman en brazos. Estas conductas simples empiezan a formar cadenas más complejas, para «obtener proximidad, cuidado y cariño», al tiempo que desarrolla la preferencia por sus cuidadores principales.

- **Estar atento y responder rápidamente a las señales que el niño expresa de incomodidad, dolor, enojo, sueño, y otras necesidades.**
- **Dedicar un tiempo exclusivo a cada niño en cada jornada.**

Los niños establecen vínculos afectivos, es decir, lazos con personas, que no son intercambiables y por las que sienten intensas emociones. Ante situaciones de incomodidad, malestar o estrés, se refugian en personas capaces de darles seguridad y confort, las que se constituyen en figuras de apego (Bowlby, 1988; Lecannelier, 2014).

En un marco de apego seguro el niño organiza sus sistemas de conducta para usar a su referente como base segura, desde la cual explora el mundo y enriquece sus aprendizajes.

Sin embargo, los niños tienen diferentes historias vinculares, algunas de las cuales tornan el trayecto más complicado y sinuoso. Por ejemplo, si el adulto a cargo sufre una depresión su disponibilidad está afectada. Habrá señales del niño que se le pierdan, el nivel de respuesta y la gestualidad será pobre, los intercambios escasos, lo que genera un contexto poco favorecedor para el desarrollo infantil.

Otra situación es la de niños que crecen en contextos violentos, donde «pasar desapercibido» es una estrategia de supervivencia. La inacción, el aislamiento, la inhibición y el mutismo se constituyen en una forma de estar en el mundo. Para otros podrán ser conductas disruptivas la forma de reaccionar frente a estos contextos: morder, pegar (las cuales deben ser leídas como producto de sus vivencias). Modelos incorporados por el niño de interactuar, como consecuencia de no contar con estrategias de autorregulación.

Promover en estos casos la comunicación, implica generar primero un vínculo segurizante desde el cual retomar el camino de lo que ha quedado detenido.

¿Qué requisitos son necesarios para que un vínculo sea segurizante para un niño?

- En primer término la conducta del adulto tiene que ser predecible (responder en forma coherente y consistente a los requerimientos infantiles).
- Anticipar situaciones o acciones que involucran al niño, tener un trato cálido y afectuoso, y ser claro en la forma de comunicarse, escucharle y hacer lugar a sus expresiones.
- Ser respetuosos en el manejo corporal del niño, contemplando sus tiempos, posibilidades, e iniciativas.
- Cuidar expresiones de desagrado, o descalificadoras, hacia el niño (por ejemplo, al cambiar pañales)..

- Anticipar al bebé cuando ingrese una persona desconocida o si el educador necesita salir de la sala.
- Responder de forma similar ante una misma conducta, ser estable.

● Intersubjetividad y lenguaje

“El desarrollo del lenguaje del niño comienza mucho antes de que pronuncie su primera palabra” (BID, 2015, pág. 5), y avanza de diferentes maneras de un año a otro. Los niños pueden balbucear entre los 2 y los 4 meses, emiten ruidos e intentan sonidos nuevos y diferentes entre los 4 y los 6 meses. Señalan y gesticulan alrededor de los 12 meses y pronuncian sus primeras palabras y frases en los primeros dos años. Entre los 2 y 3 años, su vocabulario experimenta un aumento explosivo, incorporando nuevas palabras y expresiones cotidianamente (Woodward y Markman, 1998).

Entre los 3 y los 4 años, producen frases completas, son capaces de cantar rimas y su pronunciación es lo suficientemente clara como para que se les entienda.

(...) los indicadores del desarrollo del lenguaje abarcan la producción y comprensión de palabras, la capacidad para contar historias e identificar letras y la familiaridad con los libros. La lectura es un reto complejo del desarrollo relacionado con otros procesos (...), entre ellos: la atención, la memoria, el lenguaje y la motivación

(BID, 2015, pág. 5).

Progresivamente, se producen contactos cara a cara, tiempos de espera, vocalizaciones, los que constituyen precursores fundamentales del lenguaje oral. Los contactos cara a cara son la antesala de los señalamientos y estos de la aparición de la palabra.

Los niños realizan las primeras producciones lingüísticas acompañadas de gestos y variaciones entonacionales que suelen estar relacionadas a objetos (ropa, alimentos, animales entre otros), personas conocidas y acciones (upa, dame, toma). Aparecen producciones de sílabas aisladas y palabras que funcionan como frases («acatá» para decir «acá está»).

El adulto a través de la imitación va reproduciendo las iniciativas del niño, para luego dar espacio a una nueva producción.

El niño poco a poco va almacenando y reorganizando en la memoria a corto plazo elementos verbales y no verbales de la comunicación, que posibilitan que seleccione una palabra entre varias adquiridas.

La articulación de la palabra requiere de una precisa coordinación neuromuscular para la ejecución de secuencias motoras que ayudan a la claridad del mensaje.

A modo de facilitar los aspectos articulatorios del lenguaje relacionado con el nivel fonético del habla, es adecuado estimular las praxias bucolinguofaciales¹¹ a través de ejercicios simples, con estructuras de la cara que participan tanto en la alimentación como en la articulación de los sonidos del habla.

Ejercicios con los labios, la boca, la lengua, mejillas y exageración de gestos. Actividad lúdica que se puede realizar en espacios previos a la alimentación, en momentos de cuentos, música, expresión corporal. Soplar pelotas pequeñas de papel, hojas, molinetes de viento, velas, pompas de jabón, chifles.

En estas etapas resulta sustancial que el adulto hable con frases cortas y sencillas, con pausas, momentos de silencio, que miren el objeto y al niño al nombrarlo, a su ritmo, sosteniendo el contacto cara a cara.

Entre los ritmos del cuidador y los ritmos del niño, se estructuran el tiempo y el espacio, sustrato de la aparición del pensamiento, el lenguaje, la imaginación y el juego.

Es a través del juego que el niño aprende a conocer el mundo, a sí mismo, a descubrir su cuerpo y posibilidades motrices, a relacionarse y comunicarse de varias formas. *“El adulto participa, consciente o no, de la construcción del cuerpo del niño. La necesidad que tiene el niño de la presencia del adulto, se debe en parte a su función corporizante”* (Calmels, 2009, pág. 104).

Agregan Barudy, Dantagnan, Comas y Vergara:

El logro de la capacidad de hablar es mucho más que el resultado de un proceso de mimetismo, es el resultado de la calidad de las interacciones entre los padres y sus hijos. Los niños y las niñas queridos y tratados como personas, a los cuales se les reconoce capacidades para comprender e interactuar, hablarán mucho antes y mejor que aquellos que no reciban afecto o consideración en relación con sus capacidades (2010, pág. 32).

¹¹- Movimientos faciales que ayudan a ejercitar órganos (boca, lengua, labios, entre otros) que intervienen en la deglución y la articulación de fonemas.

Por su parte, Pinasco (1989) recupera la relevancia de la interacción planteando que los niños aprenden el lenguaje como resultado de un proceso interactivo en un ambiente sensible.

Para que un niño pueda lograr reconocer y expresar sus emociones necesita de un adulto que interprete sus estados emocionales y los nombre contribuyendo de esta forma al desarrollo psicoemocional del mismo. Por ejemplo: un niño comienza a llorar cuando camina y se cae, y el referente adulto se acerca, lo abraza y le dice «Te caíste, ¿te duele? y a su vez masajea la zona corporal del golpe entonando sana, sana, colita de rana».

Entre los 24 y 36 meses los niños ya expresan muchas de sus ideas e intenciones a través de frases de 5 o 6 palabras. Alrededor de los 36 meses dominan casi todas las reglas básicas de los distintos niveles del lenguaje oral¹².

El disfrute compartido y la capacidad lúdica del adulto son fundamentales para posibilitar dichos aprendizajes y que los mismos sean significativos para el niño.

Resulta fundamental para promover la comunicación y el lenguaje:

- Conversar con los niños en las instancias diarias de baño, alimentación, juego, vestimenta, paseos.
- Utilizar variaciones entonacionales de la voz en las narrativas y conversaciones con los niños.
- Narrar las actividades que se realizan junto a ellos, propiciar espacios para la expresión.
- Respetar los turnos de la comunicación. No responder por el niño, darle tiempo para que elabore sus ideas.
- No corregir las producciones espontáneas del niño, sin embargo es importante devolver el modelo adecuado de la palabra en una frase, agregando alguna otra para enriquecer el vocabulario. Ej: Si el niño dice «el auto está opido», el adulto puede responder: «Sí, el auto rojo se rompió». Así se aporta la forma correcta.
- Cantar canciones.
- Narrar cuentos a partir de los objetos del entorno y experiencias vividas.
- Realizar preguntas abiertas, evitar las que sólo admiten un «sí» o un «no» como respuesta.
- Realizar expresiones faciales exageradas cargadas de afectividad «¡que susto!», «¿y después...?», «¡qué lindo!», acompañadas de gestos y mímica.

¹²- Se hace referencia a aspectos gramaticales y sintácticos, como ser, el orden de las palabras en una frase, las conjugaciones verbales, la concordancia de género y número, entre otras.

● El valor de la comunicación adulta en la construcción de la intersubjetividad

Las narrativas de los adultos sobre los niños tienen un peso fundamental en la construcción de la identidad infantil, al igual que las de otros referentes significativos del entorno.

Los adultos transmiten su visión y expectativas del niño a través de sus palabras.

El niño es especialmente sensible a la imagen que los adultos le devuelven sobre sus actos; Marrone (2001) alerta de algunas conductas adultas que ignoran la petición de ayuda de un niño y que además lo condenan: «¡Qué niño miedoso, parece un gato asustado!». Este tipo de verbalizaciones tienen un valor semántico, el niño lo incorpora a su construcción identitaria, pasando a formar parte del concepto de sí mismo. Por tal motivo, cualquier adulto a cargo de niños pequeños tiene que **prestar atención a la forma de referirse a los niños y de darles retroalimentación.**

Por ejemplo, es diferente decir: «¡qué torpe, tiraste toda el agua!», que decir: «cuando se camina con un vaso de agua es mejor ir más despacio para que no se vuelque», incluso mostrarlo con gestos o la acción concreta. La primera expresión no proporciona una información útil para que el niño reflexione sobre su accionar y pueda realizar un aprendizaje, le coloca una etiqueta «torpe», que se pega a su concepto de sí mismo.

Marrone describe un conjunto de categorías de comunicación de los padres que tienen como denominador común la falta de apoyo y la ausencia de calidez o sensibilidad: *“Se puede dar por sentado que la repetición constante de esos estilos de comunicación contribuye de manera sustancial al desarrollo de inseguridad”* (2001, pág. 88). Cuando se invalida o descalifica la petición de apoyo del niño, cuando se niega lo que el niño percibe, se lo culpabiliza, se lo amenaza, se le hacen críticas improductivas, se le avergüenza, o se le compara desfavorablemente en relación a otros, se lo desalienta, se reacciona exageradamente ante sus comportamientos, o se cuestionan sus buenas intenciones.

Cuando un niño realiza una acción inapropiada para el contexto, es importante modelar la acción y no individualizar. Ej: “No se tiran al piso los platos porque se rompen”, “Si le pegas al compañero le duele”; en vez de “no tires” o “no pegues”.

A su vez, es importante no agredir al niño, por ej.: en vez de “No se come la comida del piso, chanchito”, “malo, no pegues”; modelar la acción “no se come la comida del piso, porque hace mal”, “si pegas al compañero le duele”.

● El impacto de la tecnología en la construcción de la intersubjetividad

Resulta esencial en edades tempranas, tener en cuenta que varias investigaciones internacionales destacan dificultades por el uso inapropiado de la tecnología (televisores, celulares, tablet, consolas de juego).

Cuando la tecnología suplanta la interacción del niño con sus pares, con sus padres o los adultos referentes, interfiriendo los contactos cara a cara y las oportunidades de encuentro, el desarrollo del niño se ve comprometido. Esto se visualiza en dificultades a nivel motor, de coordinación, visuales, de alimentación, descanso, trastornos de los ritmos cotidianos. Así como en las capacidades cognitivas, en los procesos atencionales, en la adquisición del lenguaje, trastornos conductuales, disminución en la capacidad de juego (simbólico, imaginativo, espontáneo), entre otros.

Esteban Levin plantea que

(...) el promedio de horas que los niños pasan frente a un televisor, una tablet, un vídeo game, una computadora, o cualquier pantalla, frecuentemente es superior al que utilizan en dialogar y relacionarse con otros, ya sea padres, hermanos, primos o amigos. Frente a la imagen están solos en una soledad desolada (...). La TV le presenta un mundo que habla sin diálogo, sin respuesta. Literalmente podríamos decir: la televisión «te ve», sin escucharte e impide cualquier plasticidad neuronal y simbólica. (2014).

La interacción adulto niño en cambio permite el intercambio, el ajuste y el surgimiento de códigos compartidos. Las diferentes prácticas de crianza suponen diversas modalidades de interacción corporal. Constituyen un registro corporal en el niño, que habilita el conocimiento de sí mismo, del entorno y la regulación.

La ausencia de interacciones sumado a la sustitución de la presencia parental por la tecnología, afecta el desarrollo en todas sus dimensiones.

El niño frente a la pantalla, queda «aferrado», «adherido» a un estímulo que captura, (...) que neutraliza la temporalidad y anula la experiencia exploratoria, práxica, cognitiva, suplantándola por un estado de puro goce sensorial. El estímulo sensorial tiene un efecto positivo en la medida en que es re significado en una relación humana, en la medida en que se sostenga en el soporte de un relato de representación, como son los juegos (Calmels, 2013, pág. 115).

En los dos primeros años, mantenerse con regularidad frente a las pantallas, tiene consecuencias, ya que desvía al niño de realizar actividades a través de sus cinco sentidos, de explorar, manipular, jugar. Ello va a incidir sobre la construcción de la conciencia de su propio cuerpo, y de la imagen de sí mismo, así como, sobre los modelos internos que reflejan su relación con el mundo. Esto abarca a los niños de todas las edades, estratos socioeconómicos, y a ambos sexos (Tisseron, 2008).

Las pantallas no promueven la actividad del niño, sino que todo lo contrario, generan pasividad, sedentarismo, aislamiento, falta de creatividad. Los niños precisan experiencias reales, físicas, concretas, con su cuerpo y en su cuerpo, interacciones con objetos y personas.

La experiencia plana, bidimensional no es la adecuada para promover aprendizajes en estas edades.

Los centros socioeducativos tienen mucho para ofrecer y promover. No debe haber pantallas fijas en ninguna sala.

● El desarrollo motor en los primeros años de vida

El desarrollo motor está integrado al desarrollo cognitivo y afectivo.

La contención y sostén corporal apropiados permiten la evolución de las posturas y desarrollo de las funciones motrices (manipulación, postura sedente, de pie, marcha y praxias). Es necesario que el niño experimente diferentes posiciones y vaya realizando los ajustes necesarios para que consolide nuevas posturas con un buen equilibrio.

Cuando el adulto intenta que el niño adopte posturas para las que no está pronto, sólo se genera un aumento de tensión, e incluso miedo, lo que puede ocasionar un atraso o dificultad en su adquisición. Por ello, es necesario permitir que el niño experimente libremente las posturas y movimientos corporales, logrados con autonomía para consolidar los logros motores, su evolución y su perfeccionamiento en los primeros 3 años de vida.

El sostén cefálico a los tres meses es clave para el progreso psicomotor. Gracias al desarrollo del sistema nervioso y el mecanismo de control postural el niño desarrollara dos reacciones: la de enderezamiento que le facilitara elevar y mantener su cabeza en el espacio y progresivamente va a poder controlar la gravedad fortaleciendo musculatura de espalda y cuello

Al lograr la postura sedente (sentado) aumenta la posibilidad de exploración con las manos y se modifica la ubicación y percepción del espacio. La adquisición de la posición de pie y la marcha autónoma permiten una nueva forma de “estar en el mundo”. La sensación de seguridad en el equilibrio postural es totalmente individual e íntima. (Chokler, 1988, pág. 160).

Con el gateo y la marcha se adquiere un dominio diferente de su propio cuerpo y sentido de sí mismo, una nueva percepción del espacio que lo rodea, la posibilidad de acceder autónomamente a nuevos lugares, objetos y personas, posibilitando la separación de su figura de apego, administrando el tiempo y distancia de separación tolerables.

Alrededor de los doce meses, el niño va al encuentro del mundo que lo rodea sin conciencia de riesgos, lo cual requiere la cercanía del adulto como factor de protección y como facilitador en la comprensión de su entorno. Por este motivo en esta etapa aumenta la probabilidad de accidentes domésticos.

Hacia los 18 meses los niños presentan una intensa actividad motriz, etapa de «explosión motriz», que no debe tildarse de “hiperactividad”; su curiosidad y necesidad de movimiento son fundamentales para las adquisiciones psicomotrices de este período.

Desde el nacimiento el niño va conociendo su cuerpo y sus posibilidades motrices a través de diversas acciones: chuparse las manos, los dedos, llevar los pies a la boca, reptar, rodar, caminar, trepar, subir-bajar, correr, saltar, ocupar distintos espacios (abajo, adentro), manipular, observar, ensayar acciones exploratorias con los objetos, descubrir sus diferentes propiedades, sus transformaciones. Disfrutan repitiendo actividades similares, pudiendo darles un uso diverso e inesperado a los objetos, de esta manera la motricidad y la exploración se integran en nuevos aprendizajes que dan lugar al surgimiento y especialización de las funciones motrices.

Es importante respetar el tiempo y las estrategias de exploración de cada niño, evitar apresurar o interrumpir. Para un niño, la trascendencia de las prisas incide sobre sus posibilidades de desarrollo y aprendizaje, y sobre la construcción de su personalidad y autoestima. Las prisas estropean, además, la calidad de la relación con su referente (Thió de Pol y Llenas de Antón, 2011, pág. 106, en CCEPI/OPP/UCC, 2014, pág. 59).

Es fundamental que la exploración sea variada, dado que es un indicador de desarrollo saludable. La exploración junto a la imitación son las vías de aprendizaje privilegiadas del niño .

Para que la exploración sea posible, el niño tiene que sentir confianza en sus cuidadores. Un cuidador sensible, disponible, que capta, habilita y responde a las señales de comunicación e intereses de los niños, permite que se sientan seguros y se aventuren a descubrir el mundo.

- *Habilitar al niño que se desplace de acuerdo a sus posibilidades.*
- *Es importante evitar forzar posturas que aún no logran por sí mismos, por ejemplo hacer caminar a los niños, cuando aún no se paran por sí mismos, forzar la posición sedente.*
- *Es necesario generar espacios favorecedores para la exploración y el movimiento, espacios con el piso despejado, con objetos que provoquen ganas de encontrarse con ellos, algún objeto que permita sujetarse para pararse, intentar los primeros pasos, entre otros.*

● Actividad lúdica y desarrollo

El juego es una actividad placentera esencial que contribuye a la construcción subjetiva, los aprendizajes y el desarrollo. *“El juego es indispensable para el desarrollo intelectual, motor y afectivo del niño y constituye su vía natural de expresión, aunque jugar por jugar y para jugar es su valor principal. El motor y el resultado del jugar, es el placer”* (Chokler, 2013, pág. 2).

Es además, un derecho del niño (CDN, 2013). El Marco Curricular plantea que *“Es importante respetar al niño/a pequeño y su derecho a crecer, desarrollarse y aprender de manera integral en ambientes de juego, generando conciencia de ello entre las personas adultas, incluidas las familias, los maestros, los educadores y las comunidades”* (OPP/UCC/CCEPI, 2014, pág. 55).

Mediante el juego el niño expresa su mundo y tiene un valor estructurante para el desarrollo psicológico y emocional. La ludicidad puede ser entendida como una cualidad humana que habilita a transformar, a través de un vínculo con un otro significativo, una potencialidad lúdica en acciones concretas de juego (Correa y Vignale, 2011). Para que ello suceda deben darse algunas condiciones por parte del niño, como sentirse interesado y motivado a expresarse, y también por parte del adulto quien es el que le presenta el mundo y sus normas.

La interludicidad surge en la interacción con los referentes de crianza en un proceso que transcurre desde

(...) el intercambio de miradas, como base de los procesos de imitación, espejamiento y regulación afectiva, lo que es una experiencia fundamental en el final del primer año. Es decir, el momento en el que el bebé co-crea con el otro experiencias lúdicas en relación a su cuerpo, los juguetes y el espacio (juegos de escondida, dejar caer objetos, desplazamiento y aparición-desaparición de juguetes, etc.). Este momento estructural lo denominamos «interludicidad», como forma de graficar la experiencia fundante del compartir una potencialidad lúdica con el otro, escenificadora del deseo. (Guerra, 2009, pág. 3).

Los primeros juegos del bebé son corporales y compartidos con el adulto que lo cuida, durante las actividades de cuidado corporal como bañarlo, vestirlo, cambio pañales, entre otros.

Surgen juegos como: «que te como la pancita», «está y no está», juegos de sostén, el niño en la falda del adulto «el caballito que fue a París», «bailar», «ay que te agarro», «giros», juegos de balanceo, conductas de imitación (viejitas, chau-chau, etc.) a las que el adulto les da un carácter lúdico. Realiza gestos y el niño los repite inmediatamente, suceden juegos con las manos, con los dedos, con canciones, entre otros.

A estos juegos corporales, Calmels (2010) los denomina «Juegos de Crianza», se refiere a los juegos que comparten el niño y el adulto durante la crianza. Estos son generadores de una matriz lúdica, una modalidad vincular que más adelante el niño trasladará al juego con los otros niños y con otros adultos.

Estos juegos no se programan de antemano surgen en el encuentro entre el niño y el adulto, la predisposición de éste y disponibilidad de ambos. **Se juega a partir de un acuerdo tácito entre ellos.**

(...) el niño no tiene un conocimiento de que está jugando, pero puede diferenciar esas acciones de lo que son los cuidados y las atenciones cotidianas (...) El adulto, entonces, introduce el jugar en la vida del niño, lo pone en situación lúdica. Para que esto sea posible, debe estar posicionado en una actitud lúdica, disposición a generar un espacio de juego en el cual se instala y desarrolla el jugar. Lo actitudinal constituye así una base sobre la cual el juego es posible (...)

(Calmels, 2018, pág 64).

El adulto se remite a su propia historia para evocar sus recursos lúdicos e **involucrarse** en el juego con el niño, desde una asimetría empática (Calmels, 2001).

El niño se expresa a partir de los canales preverbales de la comunicación (la mirada, la gestualidad, la postura, el contacto, la tensión, entre otros) y si el adulto está atento y disponible capta el interés y agrado del niño durante el juego o por el contrario su desagrado.

Los juegos de crianza se transmiten de generación en generación aunque tengan distintas denominaciones y formas, pero mantienen contenidos similares.

Calmels, de acuerdo a estos contenidos, los clasifica en Juegos de sostén; Juegos de ocultamiento, juegos de persecución y versificaciones y narrativas (Calmels, 2010, pág. 15).

En los juegos de sostén, ocultamiento y persecución se movilizan y actualizan miedos básicos que son propios de la especie humana. A través de la vivencia en estos juegos con el adulto el niño encuentra las herramientas para elaborarlos.

Es importante generar expectativas y secuencias predecibles que permitan al niño anticipar la secuencia de juego.

● Juegos de sostén

Consisten en balanceos, giros y caídas, donde el cuerpo del adulto se convierte en “la plataforma de lanzamiento y pista de aterrizaje” (Calmels, 2001 pág. 113), donde ocurre la escena lúdica. Estos juegos transcurren desde que nacen hasta el primer año de vida, donde los niños experimentan la separación de los cuerpos, poniendo a prueba la confianza en el sostén de apoyo.

Cuando el niño es un bebé, el sostén lo ofrece el adulto con su cuerpo (en juegos de bailar, mecer, girar cuerpo a cuerpo, etc.), a medida que el niño crece irá incorporando objetos que oficiarán de sostén.

- **Juegos de sostén cuerpo a cuerpo:** balanceos sentados (..”me voy en mi barquito”...) y de pies, avioncito, “lanzar-tomar”, caminar por la panza, caballito en hombros, entre otros.
- **Juegos corporales de sostén que involucran objetos,** telas, pelotas, hamacas, prismas, toboganes, subibaja, entre otros.

En estos juegos se produce una alternancia entre las vivencias de proximidad y contacto con las experiencias de separación, el niño va integrando experiencias de expectativa y espera, experiencias de ritmo que van estructurando la noción de tiempo, de conocimiento de su propio cuerpo y del cuerpo del adulto que lo envuelve.

El temor a caer, innato, se actualiza en estos juegos, por ello el adulto ocupa un lugar segurizante, de contención, posibilitado la construcción de un vínculo de confianza que sostiene, re-asegura.

● Juegos de ocultamiento

En estos juegos se movilizan los miedos a la pérdida de referencia visual. En el desarrollo humano la presencia y mirada del otro cobra un lugar fundamental ya que confirma al niño su propia existencia, por esta razón el adulto está muy atento a las manifestaciones emocionales del bebé y del niño para evitar momentos de angustia.

Si bien el niño se ve movilizado por el miedo, experimenta el placer en la resolución del reencuentro. En estos juegos los cuerpos se distancian, se pierden de vista para luego volver a aparecer, a encontrarse. A partir de ellos, y la experiencia positiva del re-encuentro, el niño puede elaborar la angustia del “desprendimiento” (Calmels, 2010).

En los diversos juegos de ocultamiento por ejemplo el de «la sabanita», «está y no está», «escondidas» el niño va experimenta y aprende a integrar ritmos temporales, secuencias de acciones; se estimula el desarrollo de la capacidad atencional, el niño aprende que lo que pierde se puede recuperar.

- **En relación al juego entre el niño y el adulto:** la sabanita, él está- no está, el escondite, la escondida.
- **En relación al niño y los objetos:** esconder objetos a la vista del niño, desaparición de objetos entre las manos, búsqueda del tesoro, entre otros.

● Juegos de persecución

En estos juegos como «Ay que te agarro», «que te como la patita», «¿lobo está?», «las manchas», entre otros, pone en juego el miedo que genera la indefensión. El niño experimenta el placer de la seguridad de un refugio y la defensa, por esta razón es imprescindible que quien haga de perseguidor debe ser alguien conocido y confiable para el niño ya que esta confianza, le garantiza que nada malo va a sucederle y que puede aceptar la amenaza como una ficción, reduciendo la sensación de incertidumbre (Calmels, 2010).

Otro componente fundamental del juego es la existencia de un refugio en que el niño se sienta seguro. En un principio, para el bebé, el refugio será el cuerpo de un adulto que ofrezca seguridad (madre, padre, educadora, y otros), cuando el niño es más grande el refugio podrá ser un espacio físico (por ejemplo, debajo de la mesa, en la casita cuando el lobo ronda por el lugar) e incluso un recurso simbólico (por ejemplo una postura o una palabra).

En estos juegos el niño va descubriendo recursos propios, ambientales y simbólicos que sirven para la defensa, a través de la creatividad se produce la invención de espacios segurizantes y gradualmente va asimilando la diferencia entre la fantasía y la realidad.

● Juegos corporales versificados y narraciones orales con contacto

Son acciones lúdicas o pre-lúdicas que acompañan y ocupan en muchas ocasiones de la vida cotidiana.

“...que tienen como soporte el cuerpo del niño, pueden entenderse en un doble sentido: por un lado podemos contar con el cuerpo como un instrumento de comunicación y aprendizaje, por otro lado como portador de una historia”... (Calmels, 2002, pág 13).

Estas acciones se producen en torno a los cuidados y van dirigidas al cuerpo del niño para hacer versificaciones y narrativas, por ejemplo «éste puso un huevito, éste lo cocinó y éste pícaro bandido se lo comió por acá, por acá, acá». En este caso aparece un ritmo, una secuencia y una lógica de sentido, se da lugar al suspenso y a la narrativa, a una trama. Aparece y se abre una temporalidad, en algunos casos, además, relaciones de causa-efecto. En otras situaciones no necesariamente aparece una lógica ni sucesión de hechos. Otros ejemplos son «que linda manito...», «tortita de manteca...», «pata sucia fue a la feria...».

Con estas acciones, las partes del cuerpo son objeto de atención y de juego que permiten al niño irse descubriendo y significando. Se produce la conjunción de palabras y movimientos, de imágenes visuales, táctiles, kinestésicas y auditivas a partir de la voz y las palabras. El cuerpo es el escenario donde se construyen las primeras versificaciones y los primeros relatos (Calmels, 2002).

“El cuerpo entonces es un narrador insustituible de la relación y el vínculo. Hay que poder mirar y escuchar; el cuerpo cuenta”. (Calmels, 2002, pág. 15).

● Imitación diferida, juego presimbólico y simbólico

Las actividades de imitación diferida comienzan a observarse hacia el año de vida, consisten en la reproducción de gestos o acciones sencillas que el niño ha visto en su cotidianidad. Revelan un avance en el desarrollo cognitivo del niño ya que puede retener estos modelos en su mente y evocarlos cuando ya no están presentes. Implican un salto madurativo a nivel de la memoria, del conocimiento de su cuerpo y comprensión de las acciones básicas.

Por ejemplo hace «como sí» habla por teléfono, martilla con un palo, duerme o alimenta un muñeco.

Posteriormente aparecen los **juegos pre-simbólicos** que son previos a la adquisición de la función simbólica.

Estos juegos están vinculados a procesos que se dan en distintas dimensiones del desarrollo, por ejemplo el futuro control de esfínteres, la tolerancia a la separación de sus figuras de apego, la construcción de identidad, favorecen la maduración de la estructura cognitiva y diversos aprendizajes relacionados a la característica del espacio y los objetos como dimensiones de tamaño, peso, formas, texturas, distancias, referencias espaciales (arriba, abajo, adentro, afuera) relaciones lógico-matemáticas, entre otras.

Ejemplos:

“Llenar y vaciar recipientes”, “destruir estructuras y reconstruirlas”, por ejemplo :bloques, “lanzar y recuperar objetos”, “entrar y salir en un espacio”, por ejemplo: una caja de cartón, una sábana o tela grande colgada, abajo o dentro de un mueble».

Juego simbólico, hacia los 24 meses el niño empieza a realizar juegos simbólicos, representan escenas familiares (recrea momentos de su cotidianidad, paseos, cumpleaños, discusiones parentales). A medida que el niño sigue madurando estos juegos serán compartidos con otros niños asumiendo distintos roles, escenificando situaciones reales o imaginarias que despiertan emociones diversas como alegría, miedo, enojo, tristeza.

Ejemplos:

... que la escoba es un caballo, que el prisma es un auto, que una caja es una cama, entre otros.

El juego favorece el desarrollo del niño, la imaginación, la creatividad, la socialización y el ingreso al mundo de la cultura. Es el medio privilegiado para desarrollar recursos psíquicos y estrategias de afrontamiento ante situaciones nuevas, adversas o desafiantes.

“... se trata de una actividad que le implica al niño cumplir con determinados propósitos que se impone y acepta libremente, que puede cambiar y negociar desarrollando la autonomía y confianza en sí mismo. constituye una situación privilegiada para potenciar el desarrollo y promover aprendizajes porque se produce por motivación intrínseca, resultando para niños una actividad gratificante, significativa y funcional”.

(Marco Curricular para la atención de atención y educación de niños y niñas uruguayos, 2014, pág. 55).

● LA VIDA COTIDIANA EN LA ATENCIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA

● El inicio de los cuidados

La integración de un niño a una propuesta socioeducativa suele ser la primera separación de su familia. Es un momento que despierta ansiedades, miedos y expectativas, que implica una reorganización de la dinámica familiar. Para los adultos, conlleva compartir la crianza con otros y para los niños integrarse a otro lugar, otros referentes y pares.

Es necesario que la familia se sienta confiada para que el niño pueda sentirse seguro en este nuevo escenario. Son procesos singulares, diferentes para cada familia, niño, educadora y/o cuidadora. Contribuye a este proceso, la posibilidad de que los padres (u otros referentes) puedan acceder en distintos momentos del día al Centro o Casa para conocer la cotidianeidad y las actividades que allí tienen lugar. Es importante para las familias conocer la propuesta de atención a modo de poder valorarla, realizar sugerencias y plantear inquietudes.

Al ingresar un niño, ingresa una familia, por ello es importante indagar sobre las expectativas, las preocupaciones y temores. Observar la interacción entre los adultos referentes y los niños, conocer la situación de vida y existencia o no de redes de apoyo. El enfoque de trabajo parte de la complementariedad, corresponsabilidad y no de la sustitución de las funciones parentales. Cualquier acción que involucre al niño ha de ser pensada en conjunto con los referentes, respetando los tiempos y manteniendo los niveles de confianza construidos.

En este período es importante que las familias puedan dar cuenta de los intereses, necesidades y particularidades del niño, así como de las rutinas y prácticas de crianza desarrolladas hasta el momento. Generar acuerdos y encuadres claros con el educador y/o cuidador, facilitan la integración del niño al nuevo escenario de cuidados. Entre estos acuerdos es necesario establecer los horarios en los cuales asiste el niño, las figuras mayores de edad autorizadas para retirarlo. Conocer y fortalecer las redes de sostén previstas para aquellos momentos en que por requerimientos personales y/o de salud, el niño no pueda asistir.

La familia participa de forma activa en la cotidianeidad y en el proyecto del centro.

Por ejemplo:

invitar a los referentes a integrarse a los espacios cotidianos en el centro. Convocar e invitar a formar parte de las jornadas; integrarlos a la elaboración del proyecto de centro u otros niveles de planificación; habilitar la evaluación del centro por parte de las familias u otras formas en que puedan dar cuenta de cómo y qué valoran de la propuesta.

● El acompañamiento a las familias

Según Guerra y colaboradores, un espacio de atención a la primera infancia puede constituirse “en un lugar privilegiado para contener y orientar las ansiedades que en los padres genera ese acompañar el desarrollo de los hijos.” (Cardozo, Guerra, y López de Ponce de León, 1994, pág. 14). Este relacionamiento cotidiano y próximo permite desarrollar acciones de promoción, prevención y atención de dificultades y potencialidades que tienen las familias en torno a la crianza.

El trabajo conjunto con la familia desde una perspectiva de corresponsabilidad, impacta en forma positiva en el crecimiento y desarrollo de los niños, así como en el fortalecimiento de habilidades parentales.

La flexibilidad en el acompañamiento y el diálogo fluido posibilita establecer acuerdos con las familias en función de sus especificidades.

La comunicación requiere una escucha respetuosa, empática, libre de prejuicios y etiquetas.

Es preciso establecer diversas vías de comunicación con las familias que permitan establecer una continuidad en los cuidados, considerando que en la actualidad, coexisten distintos modos de «arreglos familiares» o «agrupamientos familiares»: nucleares, monoparentales, extensas, ensambladas o reconstituidas y homoparentales.

El espacio de atención a la primera infancia también se constituye como un espacio de referencia para las familias. En este sentido, todos los adultos referentes afectivos y de cuidado requieren apoyo en la crianza de sus hijos, por lo cual las propuestas socioeducativas que se implementan cobran una dimensión especial al constituirse como una oportunidad para maximizar las potencialidades de las familias, a la vez que promueven el fortalecimiento y ejercicio de sus derechos como ciudadanos, acceso a la cultura, vivienda, trabajo, salud, educación, entre otros.

Es importante que los integrantes de los equipos de trabajo aprovechen distintos momentos, por ejemplo los de bienvenida y despedida, habilitando y promoviendo el diálogo con los referentes familiares, ofreciendo una escucha empática respetuosa.

● El ambiente

Espacio y ambiente no son sinónimos. **El espacio** engloba toda la estructura física tanto interior como exterior (salas, patios, pasillos, áreas verdes, entre otras) y **el ambiente** en cambio es cada uno de los espacios adecuados o no, estéticamente dispuesto por el adulto, por y para los niños y sus familias.

Los espacios interiores deben poseer luz natural, paredes pintadas con colores claros, ser ventilados para posibilitar la circulación del aire y calefaccionados, preferentemente con aire acondicionado. En caso de utilizar otro tipo calefacción eléctrica debe estar colocada fuera del alcance de los niños.

Los pisos deben ser estables y compactos para facilitar los desplazamientos del niño con seguridad. Es importante que la temperatura de la superficie sea cálida para permitir el gateo, acostarse, arrastrarse, sentarse.

La ambientación de los espacios en forma armónica, estética, con inclusión de elementos naturales contribuye a crear un clima agradable.

La presencia de espejos es un importante recurso para el reconocimiento de la imagen del niño en compañía del adulto, posibilita juegos de gesticulación, imitación, interacción, expresión, que favorece la construcción de la identidad.

El ambiente tiene que ser seguro y en condiciones de higiene adecuadas, con sentido estético y acogedor, pensado para habilitar el movimiento, la comunicación, la interacción, las experiencias sensoriales, el juego, la alimentación, la higiene y el descanso.

En la planificación y distribución de los espacios, mobiliario y equipamiento, se deben contemplar las necesidades afectivas, fisiológicas, cognitivas, de descubrimiento, de exploración y de autonomía del niño, diferentes en cada proceso evolutivo.

Es importante generar espacios flexibles, estructurados pero no rígidos, que permitan transformarse, adaptarse a las distintas situaciones e intereses de los niños, tanto individuales como grupales.

Es favorable optimizar el uso de los espacios alternativos: pasillos, corredores, comedores, otras salas, baños, espacio exterior. Los mismos posibilitan nuevas oportunidades para el despliegue de interacciones, relaciones y aprendizajes.

El exceso de objetos y mobiliario genera sobreestimulación e impide el libre desplazamiento del niño limitando el despliegue motor. Esto requiere de una intencionalidad por parte del adulto en la organización del espacio, que asegure las actividades de movimiento y exploración.

En esta etapa de la vida, los tiempos y espacios de las propuestas ofrecen la posibilidad de interactuar acorde a la diversidad de intereses de los niños: explorar, realizar grandes movimientos, tener ricas experiencias en relación a los objetos y sujetos. En este sentido se convierte en aspecto fundamental la disponibilidad de los materiales, para ello, la altura y el mobiliario adecuados son determinantes.

Los ambientes promueven y favorecen los lazos afectivos, dan continuidad a la propuesta socioeducativa; la apropiación del mismo se realiza a través del tiempo y de las vivencias. Un niño habrá logrado confianza y seguridad en un centro educativo no cuando deja de llorar, sino cuando se ha apropiado del espacio y establece un vínculo confiable con el educador.

El espacio exterior permite vivir y observar los ciclos de la naturaleza, el mundo vegetal, el mundo animal, siendo una fuente de aprendizajes y descubrimientos, diferenciar zonas de sol y de sombra, desniveles naturales y artificiales.

● Materiales

Cantidad, calidad y diversidad son aspectos relevantes a tener en cuenta.

El número de materiales debe estar en función de la cantidad de niños y sus edades (al menos 1 objeto cada dos niños). Los materiales deben ser de buena calidad, evitando roturas y dificultades en la manipulación. La diversidad de materiales permite la exploración de texturas, tamaños, colores, pesos, entre otros.

Deben ser conservados en adecuadas condiciones de higiene (siendo necesaria su limpieza en forma diaria), sanos, ordenados, visibles y a disposición de los niños. Es fundamental renovar el material, retirar lo que está en malas condiciones, cambiar los materiales a presentar en función del interés de los niños, con la introducción de elementos novedosos.

Los niños de estas edades no tienen la capacidad madurativa para compartir y organizar su juego, por ello es importante comprar diversos materiales repetidos de acuerdo al número de niños del grupo.

Promover el uso de materiales de la naturaleza con el tamaño adecuado para la franja etaria.

● Organización de la vida cotidiana

La vida cotidiana se estructura en momentos que se repiten, tales como la alimentación, la higiene, el descanso, el recibimiento y la despedida. Son momentos de educación y cuidados, que se enlazan con situaciones vitales necesarias para mantener el bienestar de los niños. Las transiciones entre un momento y otro requieren de palabras y acciones que den cuenta del tránsito paulatino entre ambos momentos, de modo que para el niño no signifique un cambio abrupto y pueda ir anticipando situaciones venideras. A modo de ejemplo, «en un ratito te viene a buscar tu papá», «empezamos a guardar, porque estamos por desayunar».

Los distintos momentos de la vida cotidiana se organizan de modo tal, que permiten la estructuración del tiempo, anticipación de los sucesos, conocimiento del propio cuerpo, confianza en el entorno. Actividades en las que en un comienzo el niño requiere de la figura del adulto para obtener gradualmente una mayor autonomía en las mismas.

Las familias presentan prácticas de crianza que reflejan una cultura a ser tenida en cuenta por las cuidadoras y educadoras, para ofrecer al niño una experiencia de continuidad. *“La cultura de crianza [incluye] saberes y prácticas que se inician en la cotidianidad del hogar, y que las instituciones recuperan, explicitan, sistematizan y enriquecen, complementando y profundizando lo que se aprende en los contextos familiares”.* (Picco y Soto, 2013, pág. 59).

Agregando que:

La forma de establecer puentes entre los diversos escenarios se sostiene en la idea de (...) organizar la tarea (...) en un formato hogareño, en los que prima la atención personalizada, el vínculo de afecto y contención, el desarrollo de actividades que se van armando a partir de la observación y lectura de las necesidades del niño pequeño (...) Se trata de recuperar los formatos hogareños más cercanos a situaciones sociales y más alejados de formatos escolarizados guiados por lógicas de grupos homogéneos (...) más estructurados en relación con el tiempo, espacio, actividades (...) Las formas de enseñanza para los más chiquitos demandan un «orden» (intencionalidad) si se quiere más «desordenado» que atiende a la «lógica de la cotidianidad» (Violante, 2010, págs. 28-29).

La vida cotidiana debe organizarse de modo tal de evitar los tiempos vacíos y las largas esperas (por ejemplo los espacios de alimentación), en las transiciones entre las actividades.

Un entorno bien tratante considera los tiempos y ritmos familiares, con un encuadre flexible que respeta la singularidad de las mismas. Winnicott plantea que en la educación de niños pequeños *“no hay lugar para lo impersonal y lo mecánico porque para el niño, ello implica hostilidad o lo que es peor aún, indiferencia”* (1951, pág. 18)¹³.

13- En CenForEs (2007). “Materiales de apoyo en temas de “Educación en Primera Infancia”. Tomo II. **El valor educativo de los momentos de rutina**, de Paola Molina, en in-fan-cia educar de 0 a 6 años, N° 25, 1994, págs. 9-14 **El porqué de la vida cotidiana**, de Nerea Alzola Maiztegi, Juanjo Otaño, en in-fan-cia educar de 0 a 6 años, N° 35, 1996, págs. 8-12, **La vida cotidiana en la escuela...**, de Battista Quinto Borghi, en **Educación en el 0-3** (cap 6).

● Momento de alimentación¹⁴

El momento de alimentación es un tiempo de encuentro entre pares y adultos en donde el generar un clima estable y sereno permite lograr cierta intimidad favoreciendo la comunicación y la realización de actividades conjuntas. Es un espacio privilegiado para la comunicación y el encuentro cara a cara.

En la actualidad con la rapidez con la que se transita, los tiempos de encuentro niño-adulto se han visto disminuidos. Es por ello que la instancia de alimentación, es uno de los momentos de encuentro a jerarquizar en las diferentes modalidades de atención y cuidado en la que los niños participan.

A su vez, en nuestra cultura, los niños y adultos viven la seducción de las distracciones y entretenimientos que ofrecen las nuevas tecnologías, como ser la televisión, los videojuegos, los celulares, la computadora, lo cual limita las oportunidades para las interacciones personales cara a cara.

Comer es una experiencia social y socializante, en casi todas las culturas, y contribuye a construir el sentido de comunidad. Comer y beber juntos es distinto al simple hecho de comer y beber solos, ya que las acciones realizadas junto a otros tienden a salir de la definición de lo simplemente funcional para asumir otro valor comunicativo. (Rinaldi, 2011, pág. 166).

Sentarse en la mesa con los niños, ver la cara de todos y estar a la escucha del sentir de cada uno y sus expresiones, promueve el desarrollo de las funciones ejecutivas (capacidad atencional, tolerancia a la espera, memoria, flexibilidad cognitiva), la coordinación y las praxias, la narrativa y la comunicación.

“Durante la comida niños y niñas decodifican mensajes, identifican sabores, aromas, texturas”, colores y temperaturas (CCEPI/OPP/UCC, 2014, pág. 61).

Importa rescatar a cada uno desde su singularidad, con sus preferencias y maneras particulares de relacionarse con los alimentos, alentando a probarlos, siendo una oportunidad para promover una alimentación saludable. El sostén del adulto, desde la mirada y la palabra aumentan la disponibilidad del niño para comer.

● ● ● ● 14- Marco conceptual para la implementación de buenas prácticas de alimentación y nutrición de niños y niñas desde el nacimiento a los 6 años. 2020.

Lectura ampliatoria: De lo mecánico al descubrimiento. Las ingestas... espacios para el desarrollo, de Raquel Ojeda, en Aportes para la propuesta educativa de los centros CAIF. Montevideo, diciembre de 2010. Secretaría Ejecutiva del Plan CAIF-INAU

En los primeros meses de vida los momentos de alimentación presentan una frecuencia tal que lo constituyen en un aspecto central de las rutinas diarias de cuidado, siendo un momento privilegiado para singularizar las interacciones niño-adulto.

En etapas posteriores del desarrollo los horarios estables para la alimentación permiten la internalización de rutinas que contribuyen al establecimiento de secuencias temporales a la vez que generan un espacio de intercambio entre pares, cumpliendo una función socializadora.

Al principio es la familia quien se encarga de la alimentación, en un contexto en el que el niño está habituado y se siente seguro, en tanto conoce los rituales que forman parte de este acto. Por ello es relevante que las familias puedan transmitirlo, transfiriendo estos conocimientos a quienes asumirán el cuidado en contextos no familiares.

En el momento de la alimentación es recomendable observar a cada niño en su relación con los alimentos, los objetos, su propio cuerpo y con los otros.

No se deben utilizar recursos disciplinares tales como «¡manos debajo de la mesa!», «¡al que no haga silencio no le sirvo!», «¡el que se porte mal no come postre!». Estas situaciones, lejos de lograr un clima propicio y de afectividad generan más tensión, además de implicar una exigencia no acorde a la edad.

En el proceso de autonomía progresiva, el comer por sí mismo, es uno de los logros que los niños tienen, requieren ser acompañados afectivamente, recibiendo ayuda cuando la necesitan o la solicitan. Para que los niños ganen autonomía y aprendan a comer solos, es importante la ejercitación y los múltiples ensayos. Tener acceso a los cubiertos y que los mismos sean adecuados al tipo de comida y a la edad del niño. Los niños se ensucian, se les cae la comida y bebida, lo que exige una actitud comprensiva del adulto, que desdramatice la situación y aliente al niño a seguir intentando. Dicho ensayo permitirá consolidar la coordinación y las praxias.

Es una actividad valiosa y educativa, que los niños participen al repartir los utensilios y servir la comida. Una vez servidos los platos se podrá estimular la percepción de los aromas, vincularlos a otros conocidos por los niños, ver los contenidos del plato, reconocerlos, nombrarlos. Disponer la fuente y jarra en la mesa permite que la educadora/cuidadora ofrezca una cantidad acorde al niño y las repeticiones a aquellos que lo deseen.

● Características de la alimentación

La leche materna es el alimento fundamental para la supervivencia, el crecimiento y el desarrollo de los lactantes. Contiene todos los nutrientes que necesita el bebé hasta los 6 meses. La lactancia natural exclusiva durante los primeros seis meses de vida estimula el funcionamiento del sistema inmunológico y protege a los bebés de infecciones.

El proceso de la lactancia permite que se desarrollen estructuras y funciones esenciales. La lengua y los músculos que después serán usados para masticar, van ejercitando movimientos poderosos y sincronizados, que ayudan a promover el crecimiento de la mandíbula y los huesos faciales. Cada vez que el bebé mama tiene que «trabajar» físicamente, entrenando todos los músculos del rostro y el cuello e incluso de los hombros.

Es preciso que el pecho o la mamadera se le brinde al niño en una posición de al menos 45°. Si se le da acostado hay riesgo que el líquido se introduzca en estructuras internas del oído provocando inflamación e irritación y posibles infecciones auditivas (otitis).

A partir de los 6 meses, el aporte de los nutrientes de la leche materna o la leche de fórmula no son suficientes para los requerimientos nutricionales del bebé, por lo tanto comienza la alimentación complementaria.

La progresión de las texturas en la alimentación del niño no solo tiene como finalidad aportar a la nutrición, sino que también permite estimular el desarrollo de los maxilares, promover la dentición, así como preparar al niño para la masticación y contribuir a una adecuada articulación de los sonidos del habla.

Es importante que la educadora y cuidadora conozca estos aspectos de modo de que pueda desarrollar estas actividades teniéndolos en cuenta, a la vez que orientar a la familia en cuanto a posturas adecuadas y progresión en la incorporación de los alimentos.

Alrededor de los 5 o 6 meses, el niño comienza a comer alimentos sólidos, lo que coincide con la erupción dentaria, el mayor control muscular de cuello y espalda que permite ampliar el movimiento facilitando la exploración visual del espacio, y la posibilidad de sentarse con apoyo y liberar las manos.

Es adecuado comenzar con papillas espesas y alimentos bien aplastados. A partir de los 9 meses se incorporan alimentos bien picados o aplastados ya que el desarrollo neuromotor del niño le permite agarrar con la mano. A los 12 meses el niño ya puede consumir prácticamente los mismos alimentos que la familia, pero bien picados o algo aplastados. La consistencia y la variedad de alimentos se van graduando a medida que el niño crece.

La masticación es una función que se debe aprender desde edades tempranas, por lo tanto resulta fundamental respetar las diferentes etapas de alimentación del bebé.

Para prevenir alteraciones dentales, deglutorias y/o articulatorias, es recomendable disminuir el uso de chupete y mamadera, paulatinamente hacia los 24 meses.

Es indispensable un clima de calma y disponibilidad, especialmente para las primeras papillas. La alimentación debe respetar las necesidades y ritmos de cada niño (hay niños que les lleva mucho tiempo), estando en consonancia con las rutinas familiares.

Durante el momento de la alimentación, el niño debe sentirse cómodo, relajado y seguro.

En etapas iniciales, el sostén puede ser sobre el regazo o en una silla de bebé con cintos de seguridad. A partir de los 18 meses, en función de la maduración del niño y el mobiliario con el que se cuente, podrán sentarse en sillitas y mesas infantiles cuidando la altura y distancia de modo que los pies toquen el piso y que los codos y el antebrazo puedan apoyarse cómodamente en la mesa.

En términos generales, un niño que no presenta mayores dificultades para comer más que las propias de su edad, puede perfectamente consumir agua en el momento que desee, sin afectar en lo más mínimo la calidad de su alimentación. El libre consumo de agua es necesario y responde a necesidades fisiológicas. El niño tiene que disponer de agua durante las ingestas y si alguno sustituye la comida por el consumo de agua, se debe tratar esa situación en particular a efectos de buscar la motivación y la aceptación del alimento.

Los niños presentan particularidades en su relación con el alimento. En aquellos casos donde el niño rechace probar los alimentos que se le ofrece, se requiere buscar distintas estrategias. Presentaciones atractivas (caritas, barquitos), permitir la exploración, incluir el alimento nuevo asociado a otro valorado por el niño.

Mantener una actitud lúdica de acuerdo a la etapa madurativa del niño, ejemplo: «el avioncito», «una para Mamá, otra para Papá».

Un riesgo es la tendencia a sobrealimentar a los niños, con la creencia de que «más gordito es más sano» o como compensación a la escasez de alimentos en el hogar. En Uruguay se registran altos índices de sobrepeso y obesidad en menores de 6 años (ENDIS/UCC, 2018).

Por ello, resulta fundamental que el educador y/o cuidador conozca las preferencias alimenticias del niño y las costumbres familiares para elaborar estrategias adecuadas de alimentación saludable.

Signos de alarma en la alimentación a tener en cuenta

Los signos de alerta que se presentan a continuación deben ser tenidos en cuenta para indagar posibles causas, en conjunto con los referentes familiares, consultando al pediatra de referencia.

- Rechazo al alimento
- Conductas evitativas
- Voracidad
- Irritabilidad y llanto persistente al momento de la ingesta
- Ausencia de iniciativa que dé cuenta de la sensación de hambre
- Selectividad excesiva
- No ha logrado variabilidad en los alimentos
- Su ingesta es a base de lácteos (pecho o biberón)
- Vomita con frecuencia
- Reflejo nauseoso
- No logra masticar alimentos consistentes
- Mastica pero no traga por ejemplo la carne
- Se atora con alimentos o líquidos
- Tos durante la ingesta. Tos nocturna
- Tiene disfonía en forma recurrente
- Ha tenido otitis o problemas respiratorios a repetición
- Resfríos a repetición
- Pérdida de leche por comisuras labiales
- Salida de leche por fosas nasales
- Bajo peso (percentil 15 o menor)
- Sobrepeso u obesidad (percentil 95 o mayor)

Cabe destacar que dichos indicadores deberán ser contrastados con la edad del niño, dado que en niños prematuros (menor de 37 semanas) o de bajo peso al nacer (menor de 2.500 gramos), algunas de estas conductas se dan en forma natural por el nivel de desarrollo del niño.

● Momentos de higiene y cambio de pañales

■ La interacción en los momentos de higiene y cambio de pañales¹⁵

Son momentos privilegiados de contacto con el cuerpo del niño. El trato respetuoso requiere usar la palabra para anticipar y describir las acciones, dando sentido a la experiencia y permitiendo al niño vivirla con tranquilidad. Atender a la higiene y seguridad del niño, es tan importante como aprovechar las interacciones que estos momentos posibilitan.

Estas instancias permiten la atención exclusiva, rica para el encuentro y la comunicación.

A medida que el niño crece el adulto puede detectar las señales corporales (movimientos, intento de sacarse el pañal), así como los horarios en los que habitualmente el niño moviliza los intestinos. Puede contribuir a que el niño tome mayor conciencia de sus necesidades y la expresión de las mismas «me hice, quiero pichí». De esta forma se va habilitando paulatinamente el proceso de autonomía del niño.

Es importante respetar los tiempos de los niños, no forzarlos, ya que más tarde o más temprano logran esta adquisición.

■ El modo en que se realiza el cambio pañales

Es importante cambiar al bebé enseguida, especialmente si hizo caca.

En edades tempranas el cambio de pañales se realiza con el niño acostado, sobre los 24 meses y siempre que haya logrado una buena estabilidad estando de pie, cuando el niño está en etapa de comenzar el proceso de control de esfínteres el cambio de pañal puede hacerse parado.

¹⁵- Cuando cambiar un pañal va más allá de la higiene, de Nekane Salbide, en Aula de Infantil 96, 2018
Un buen cambio en el cambio de pañales, de Cartró, Consol; Pañella Damunt, Neus, en -fan-cia educar de 0 a 6 años, N°. 103

- 
- ✓ Limpiar el cambiador con alcohol eucaliptado después de cada cambio evita propagación de gérmenes. Una vez terminado el mismo se envuelve el pañal y se elimina en un tarro especial para pañales, con tapa y pedal.
 - ✓ El uso de toallitas húmedas o algodón con agua tibia, depende de la recomendación que el pediatra haya hecho a la familia y los insumos que ésta traiga, pudiendo usarse crema. Si está muy irritado o es alérgico, se lava con agua tibia y jabón y se seca suavemente.
 - ✓ La educadora/cuidadora debe lavarse las manos antes y después del cambio de pañales, secarse con toallas de papel, descartándolas. No se recomienda el uso de toalla de tela. Los mismos procedimientos corresponden en el caso del uso de guantes.
 - ✓ Antes de empezar es importante comprobar que la temperatura del ambiente sea adecuada, lavarse las manos y tener al alcance todo lo que se necesita para el cambio de pañal o baño, ya que una vez que se empieza, no se puede dejar al niño solo para ir a buscar algo.
 - ✓ El espacio en el cual se realiza el cambio de pañales estará alejado del lugar donde se prepara el alimento y se realiza la ingesta, siendo ventilado, calefaccionado, con agua caliente e higienizado diariamente.
 - ✓ El baño es una actividad que las familias realizan en su casa cuando las instalaciones lo permiten. En caso contrario, se facilitan las instalaciones, implementos y comodidades para que las familias lo realicen.

No obstante, en el cotidiano, puede que el niño se haya ensuciado de tal forma de necesitar un baño. Deben estar preparados con anticipación los lugares donde se va a bañar y vestir al bebé o niño, ambos con la temperatura adecuada y los implementos necesarios.

El baño de un bebé en los primeros meses, requiere permanente sostén corporal del adulto mientras realiza la higiene, por lo que el bañito debe estar a una altura que brinde comodidad y seguridad a ambos.



● Momentos de descanso y sueño

El sueño cumple un rol de suma importancia en el desarrollo infantil como regulador y reparador del organismo. Los horarios y tiempos de descanso que se proponen deben considerar las necesidades individuales, evitando rutinas rígidas.

Puede ser para el niño un momento de inseguridad, de extrañar a la familia, por lo que en la preparación para el descanso es necesario que el cuidador se encuentre disponible, que pueda ir disminuyendo el ritmo de las propuestas, adecuando la actitud corporal y el tono de la voz. Ello hará que el niño se sienta reconfortado y se predisponga para el descanso.

La transición del sueño a la vigilia y viceversa son momentos especiales para el niño, por lo que se requiere estar en calma, brindando contención, respetando en la interacción la modalidad de cada niño (acunar, cantar, mecer, mimar, entre otras).

La posición del bebé al dormir es muy importante para dar lugar a un sueño seguro. El dormir boca arriba contribuye a evitar la muerte súbita. Los brazos deben quedar por fuera de la sábana de modo de evitar que el niño se deslice hacia abajo dificultando la respiración. El ambiente debe estar a una temperatura no mayor a los 21 grados (esto es particularmente importante, de existir sistemas de calefacción o refrigeración, los mismos deben estar programados entre 21 y 23 grados). El exceso de ropa de abrigo y frazadas, o un ambiente demasiado o poco calefaccionado, así como la presencia de almohadones y peluches son factores de riesgo en el momento del sueño.

El sueño insuficiente el niño lo manifiesta en expresiones tales como llanto, irritabilidad, modorra o una gran excitabilidad por exceso de cansancio.

Son indicadores de cansancio el restregarse los ojos, chuparse el dedo, disminuir la actividad y el interés por el juego, frustrarse e irritarse.

Descansar sin dormir

El descanso es necesario, pero los niños no deben ser forzados a dormir. El descanso responde a las necesidades individuales, por lo cual el espacio debe estar acondicionado con un rincón blando, disponible diariamente para los niños, de modo de permitir que convivan en el mismo momento el descanso espontáneo con el juego y la multitarea. Se trata de generar un clima de calma corporal y emocional en donde los niños podrán descansar o entretenerse con un juguete y/o libro.

La mirada atenta, la sensibilidad y disponibilidad corporal del adulto es fundamental para sostener estos momentos de descanso.

● LA OBSERVACIÓN DE BEBÉS Y NIÑOS PEQUEÑOS

La observación es una herramienta que permite conocer la singularidad de cada niño y de su entorno en cada etapa del desarrollo. Si bien el desarrollo es integral, a los efectos de la observación se divide en cuatro dimensiones: comunicación/lenguaje, motricidad (gruesa y fina), aspectos cognitivos y socioemocionales.

En los niños pequeños los momentos de vida cotidiana son instancias oportunas para la observación que permiten obtener información relevante acerca del niño. Entre ellos, el recibimiento y la despedida, las interacciones entre pares y con el adulto, el juego, la manipulación y exploración de los objetos, la exploración del espacio, la alimentación, higiene, descanso, sueño y despertar. A su vez permite captar cómo el niño procesa los tiempos de espera, los conflictos en las relaciones, así como el retorno a la calma ante el llanto, la tristeza, la rabia y la frustración.

La observación es mucho más que mirar, es un ejercicio cotidiano, riguroso, que requiere disponibilidad del observador, capacidad de atención y el registro sistemático, suficientemente descriptivo, libre de prejuicios y de la tendencia a llegar rápidamente a conclusiones. Es necesario contextualizar la información según el momento vital del niño y de la familia, así como del período por el que se esté atravesando, tales como el período de iniciación, cambios a nivel del espacio de cuidados o situaciones particulares del hogar.

Por medio de la misma se descubren los intereses de los niños, lo que les resulta placentero o displacentero, sus iniciativas comunicativas, el modo de relacionarse con niños, adultos y objetos. Este conocimiento posibilita brindar propuestas adecuadas y de calidad, ajustadas a las necesidades e intereses de los niños, modificar aspectos del ambiente o de la intervención e iniciar acciones que se consideren necesarias en situaciones singulares, por ejemplo cuando se observa riesgo en el desarrollo.

Cuando el niño muestra aspectos que llaman la atención, es necesario indagar su historia, los vínculos y estilos de crianza con su familia, con la educadora o cuidadora, el relacionamiento con sus pares, con el espacio y los materiales.

Para otorgar mayor precisión a las apreciaciones en torno a lo observado, es necesario conocer los comportamientos esperables en los niños que dan cuenta de un desarrollo saludable.

A continuación se presenta una grilla para cada tramo etario que nuclea los procesos que van teniendo lugar, y las estrategias que las educadoras y cuidadoras pueden implementar en función de las particularidades de cada niño.

● BIBLIOGRAFÍA

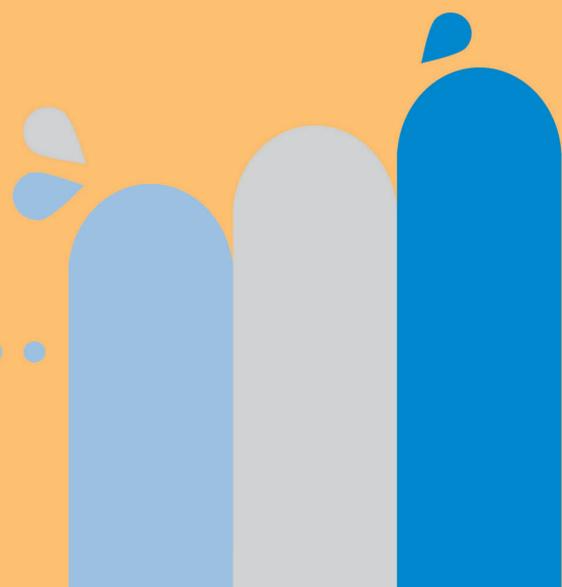
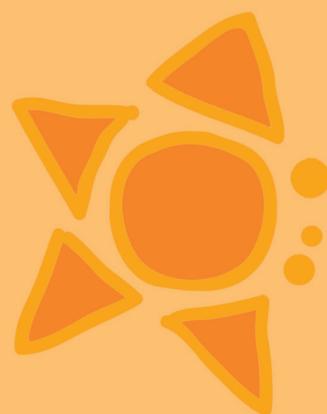
- Barudy, J., Dantagnan, M., Comas, E., y Vergara, M. (2010). *La inteligencia maternal. Manual para apoyar la crianza bien tratante y promover la resiliencia de madres y padres*. Barcelona, Gedisa.
- Bedregal, P., y Pardo, M. (2004). *Desarrollo Infantil Temprano y Derechos del Niño. Serie Reflexiones Infancia y Adolescencia, N° 1*. Santiago, UNICEF. Disponible en: <http://unicef.cl/web/serie-de-reflexiones-infancia-y-adolescencia-n1-desarrollo-infantil-temprano-y-derechos-del-nino-2/>.
- BID (2015). Los primeros años: El bienestar infantil y el papel de las políticas públicas. Disponible en: <https://publications.iadb.org/handle/11319/7259?locale-attribute=es&#sthash.IpQwdehm.dpuf>.
- Bowlby (1988). Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego. Barcelona, Paidós.
- Calmels, D. (2001). Del sostén a la transgresión: el cuerpo en la crianza. Buenos Aires, Biblos.
- Calmels, D. (2002). El Cuerpo cuenta. Revista iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales, 8, 5-14. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=288465&info=open_link_ejemplar.
- Calmels, D. (2009). Infancias del cuerpo. Buenos Aires, Puerto Creativo.
- Calmels, D. (2010). Juegos de Crianza, el juego corporal en los primeros años de vida. Biblos, Buenos Aires.
- Calmels, D. (2013). Fugas. El fin del cuerpo en los comienzos del milenio. Ed. Biblos Buenos Aires.
- Calmels, D. (2018). El Juego Corporal. Ed. Paidós.
- Cardozo, A., Guerra, V., y López de Ponce de León, S. (1994). Comenzando los Vínculos. Los bebés, los papás y el jardín maternal. Ed. Roca Viva, Montevideo.
- CCEPI/OPP/UCC (2014). Marco curricular para niñas y niños uruguayos de 0 a 6 años. CCEPI, OPP, UCC, Montevideo.
- Cerutti, A. (2013). Marco Referencial Conceptual sobre el desarrollo infantil su concepción y evaluación. En UNICEF, UCC, La evaluación del desarrollo infantil en la primera infancia en Uruguay. Estado del arte de los instrumentos de primera detección.
- Chile Crece Contigo (2012). Orientaciones técnicas para las modalidades de apoyo al desarrollo infantil: Guía para los equipos locales. Chile.
- Chokler, M. (1988). Los organizadores del desarrollo. Buenos Aires, Cinco.
- Chokler, M. (2013). Cómo se juega el niño cuando juega. Euskal Herriko Pikler-Lóczy Sarea, 1-9. Disponible en: https://didacticaeducacioninfantil.wikispaces.com/file/view/2.+Myrtha+Chokler_C_mo+se+juega+e+l+nin_o+cuando+juega+maiatza.pdf

- Comité de los Derechos del Niño (2013). Observación general N°17 (2013) sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31). Disponible en: <http://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=6QkG1d%2FPPRiCAqhKb7yh sqlkirKQ ZLK2M58RF%2F5F0vFw58qKyONsTuVUIOzAukKtb44OEtL5G5etAmvs6AwUE1aKL%2 FeLXNzf5T64E7 NlzR6137848REb2YcW3r1ykP3%2F>.
- Correa, M., y Vignale, S. (2011) ¿Qué se juega en el juego?: Grilla de indicadores de ludicidad. Revista de la Asociación de Psiquiatría y Psicopatología de la Infancia y la Adolescencia 20, 64-83.
- ENDIS/UCC (2018). Encuesta de Nutrición, Desarrollo Infantil y Salud. Informe de la segunda ronda. MIDES-UCC, Montevideo.
- Febrer, I., y Jansà, E. (2011). Empieza la escuela infantil, un proceso de familiarización. Revista in-fan-cia, 129, set-oct.
- Gaitán, L. (2010). Ser niño en el Siglo XXI. Cuadernos de Pedagogía (407), 12-16. Disponible en: <https://www.ucm.es/politica-y-sociedad>.
- GIEP (1996). Cuidando el potencial del futuro. CSIC, CLAP/OPS, IIN, UNICEF, Montevideo. GIEP (2001). Desarrollo y Familia. El niño de 0 a 5 años. Aula, Montevideo.
- Guerra, V. (2009). Indicadores de intersubjetividad 0-12 meses: del encuentro de miradas al placer de jugar juntos. Disponible en: <http://www.apuruguay.org/sites/default/files/RESUMEN-APU-video-v-guerra.pdf>.
- Hoyuelos, A. (2010). La identidad de la educación infantil. Educação, 35(1), 15-24. Disponible en: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>.
- Lecannelier, F. (2014). Apego e Intersubjetividad. Segunda parte, la teoría del apego. Influencia de los vínculos tempranos en el desarrollo humano y la salud mental. LOM Ediciones, Santiago.
- Levin, E. (2006). ¿Hacia una Infancia virtual? La imagen corporal sin cuerpo. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Lobo, E. (2002). Educar en los Tres Primeros Años. Teleno, Madrid.
- Lobo Aleu, E. (1996). Implicaciones de la psicología evolutiva. La satisfacción de las necesidades de los niños/as. En: Curso de habilitación para profesionales de primer ciclo de Educación Inicial, 65-83. Ministerio de Educación y Cultura, Madrid.
- Lobo Aleu, E. (2002). Educar en los Tres Primeros Años. Madrid, Teleno.
- Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. Young Children, 11, 9-13. (Trad. en Dahlberg, G., Moss, P., y Pence, A. (2005). Más allá de la calidad en educación infantil. Perspectivas posmodernas. Graó, Barcelona.). Disponible en: <https://www.reggioalliance.org/downloads/malaguzziyoungchildren.pdf>.
- Malaguzzi, L. (1994). Your Image of the Child: Where Teaching Begins. Exchange, 94 (3), 52-61. (Trad. en Hoyuelos, A. (2004). La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Graó, Barcelona). Disponible en: <https://www.reggioalliance.org/downloads/malaguzzi:ccie:1994.pdf>.
- Marco conceptual para la implementación de buenas prácticas de alimentación y nutrición de niños y niñas desde el nacimiento a los 6 años. 2020.
- Marrone, M. (2001). La teoría del Apego Un Enfoque Actual. Psimática, Barcelona. Meng, O. (2011). Una mirada a la educación de la primera infancia (tesis de maestría). Universidad de Cantabria, Cantabria, España.

- Meng, O. (2011). Una mirada a la educación de la primera infancia (tesis de maestría). Universidad de Cantabria, Cantabria, España.
- Moss, P. (2010). ¿Cuál es la imagen de niño que tenemos? En Notas de la UNESCO sobre las políticas de la primera infancia. UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001871/187140s.pdf>.
- Narodowski, M. (2009). Jardinizar la educación: nuevas utopías, nuevas prácticas. Infancia y Poder. La conformación de la pedagogía moderna. En OMEP, Grandes Temas para los más Pequeños. Acerca de la Complejidad de la educación en los primeros años. OMEP, Buenos Aires.
- Oberti, P. (2014). Representaciones sobre Familia y Políticas Sociales de Primera Infancia. Entre el ideal y la realidad (tesis de maestría). Universidad de la República (Uruguay), Montevideo.
- OPS (1993). Manual de Crecimiento y Desarrollo del Niño. OPS, Washington.
- Peralta, M. V. (2014). El desafío de construir una auténtica pedagogía latinoamericana para la educación inicial. Diálogos del SIPI, 10. Disponible en: <http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/publicaciones/dialogos>.
- Perry, B. D. (2002). El chico a quien criaron como perro. Capitan Swing Libros, Madrid.
- Picco, P., y Soto, C. (2013). Experiencias de educación y cuidado para la primera infancia.
- Temas de 0 a 3 años. Dirección de Educación Inicial, Ministerio de Educación, Buenos Aires. fragmento del texto publicado en el MEN, Argentina. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/109823>.
- Pinasco, I. (1989). La intersujetividad en la emergencia del Lenguaje. Disponible en: <http://www.ifra.it/idee.php?id=9>.
- Pozo, J. (2013). Aprendices y Maestros. Alianza Editorial, Madrid.
- Quinto Borghi, Battista (2010). La profesión de educador y educadora en una escuela 0-3. En: Educar en el 0-3. Barcelona, Grao.
- Rebollo, M. A., Rodríguez, S., Morel, S., y Montiel, E. (2007). El Desarrollo Neuropsíquico y su Evaluación. Prensa Médica Latinoamericana, Montevideo.
- Rebollo, M. A., y Scaffo, S. (1994). El Aprendizaje. Prensa Médica Latinoamericana Ltda. Rinaldi, C. (1998). Los pensamientos que sustentan la acción educativa. Una pedagogía que da forma a las cosas y no inhibe la forma de las cosas. In-fan-cia, 50, 4-18.
- Rinaldi, C. (2011). En diálogo con Reggio Emilia. Escuchar, investigar, aprender. Norma, Lima. Savater, F. (1997). El valor de educar. Ariel, Barcelona.
- Tisseron, S. (2008). Les dangers de la télé pour les bébés. Yapaka.be, París. Disponible en: http://www.yapaka.be/files/publication/TA-BB_TV_WEB.pdf.
- UNESCO (2006). Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2007. Bases sólidas. UNESCO, París.
- UNESCO (2010). Construir la riqueza de las naciones. Documento Conceptual. En Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia. Moscú. UNESCO, París. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/world-conference-on-ecce/>.
- Violante, R. (2010). ¿Por qué pedagogía de la crianza? En Soto, C., y Violante, R. Pedagogía de la Crianza. Paidós, Buenos Aires.
- Winnicott, D. (1951). El niño y el mundo externo, Ed. Hormé, Buenos Aires. Winnicott, D. (2003). El hogar nuestro punto de partida. Gedisa, Barcelona.
- Woodward, A. L., y Markman E. M. (1998). Early Word Learning. En D. Kuhn y R. S. Siegler, eds., Handbook of Child Psychology: Volume 2: Cognition, Perception, and Language. Quinta edición. John Wiley and Sons, Nueva York.

ANEXO I

Grillas de Desarrollo



● GRILLAS DE DESARROLLO

Las grillas del desarrollo que se presentan a continuación, tienen como objetivo orientar al educador acerca de las etapas esperables en los niños entre los 0 a 36 meses de edad cronológica.

El desarrollo infantil, como todo, es un proceso multidimensional y complejo, se acompaña de los procesos de maduración neurológica y crecimiento. Pero el mismo no depende sólo del equipamiento neurobiológico, sino que el ser humano necesita un entorno físico - humano sensible y bientratante para que este desarrollo se despliegue en todo su potencial.

A los efectos de facilitar la comprensión de estas grillas, las mismas fueron divididas en tres grandes grupos etarios: 0 a 12 meses, 12 a 24 meses y 24 a 36 meses. En cada grupo se toman en cuenta los procesos esperables para la etapa, acciones que se pueden observar en el niño y ejemplos de estrategias que puede utilizar el adulto para enriquecer situaciones o entrar en interacción.

Por otra parte, nos parece muy importante, describir ciertos signos de alerta a tener en cuenta, a los efectos de consultar la familia y /o técnicos especializados, realizar acciones contextualizadas con el niño y su referentes adultos, así como realizar las derivaciones correspondientes.

Toda acción de cuidado en las primeras etapas de la infancia, involucran per se acciones educativas, que dejan huellas positivas o negativas en los niños. Por tanto todo lo que ocurre en la cotidianeidad de la crianza: sueño, descanso, alimentación, cambio de pañales, juegos corporales, cantos, conversaciones, entre otros promueven aprendizajes significativos en los niños. Por lo antedicho, los educadores que trabajan en primera infancia, tienen que tomar en cuenta y prestar atención a los distintos ciclos y procesos del niño y cómo estos evolucionan, dentro de lo esperable a nivel de la especie, pero sobre todo al ritmo singular que lleva cada uno.

Los aspectos más significativos que hemos tomado en cuenta son: audición, alimentación, sueño y descanso, desarrollo motor (global, coordinación y equilibrio), desarrollo socioemocional, comunicación y adquisición del lenguaje.

Esperamos que estas grillas orientadoras sean útiles a su tarea cotidiana.

GRILLA DE OBSERVACIÓN DE NIÑOS DE 0 A 12 MESES

PROCESOS ESPERADOS	HABILIDADES ADQUIRIDAS	APTITUDES Y ACTITUDES DE PROMOCIÓN DEL DESARROLLO	SIGNOS DE ALERTA
<p>Alimentación:</p> <p>Búsqueda del pezón.</p> <p>Reflejo de succión.</p> <p>Sellado labial alrededor del pezón y/o mamadera (ej. boca de pez en el bebé).</p> <p>Se destaca que la alimentación en este período es a demanda.</p>	<p>El niño succiona, deglute y respira de forma coordinada.</p>	<p>Promover adecuada succión del pezón/tetina de mamadera y la postura no menor de 45° de toma de leche.</p> <p>Esto requiere de una cuidadosa y cálida sensibilidad por parte de un adulto distendido, emocional y físicamente, disponible y estable, en un entorno tranquilo.</p> <p>Dar lentos y suaves masajes en los labios hacia adelante.</p> <p>Acompañar este momento con interacciones de miradas, lenguaje, sonrisas.</p>	<p>No logra el sellado labial alrededor del pezón y/o tetina de mamadera.</p> <p>Irritabilidad frecuente.</p> <p>No tiene iniciativa por alimentarse.</p>
<p>Sueño:</p> <p>El ciclo de sueño es entre 16 y 18 hs diarias.</p> <p>Tomar en cuenta que el sueño y descanso es individual, respondiendo al ritmo de cada niño.</p>	<p>El sueño puede interrumpirse por necesidades de alimentación, cambiado de pañales y/o dolores (por ejemplo: cólicos).</p>	<p>Acompañar al niño mientras se duerme, con canciones de cuna, palabras suaves, arrullos, hamacados, caricias, entre otros.</p> <p>Promover que el espacio de sueño sea un lugar cálido, seguro e higiénico.</p> <p>Usar sábanas y mantas personales.</p> <p>No abrigar demasiado y respetar la posición de sueño sugerida por el pediatra.</p> <p>La actitud del adulto es atenta a las señales del niño. En una permanente actitud de escucha y observación, sensible y empática.</p>	<p>Insomnio (permanecer despierto sin reclamar nada del ambiente o con irritabilidad frecuente (llanto persistente, difícil de calmar).</p> <p>El adulto debe estar atento a la cantidad de horas en el que el niño permanece dormido en forma corrida (no más de 4 hs).</p>

0 a 3 MESES

	PROCESOS ESPERADOS	HABILIDADES ADQUIRIDAS	APTITUDES Y ACTITUDES DE PROMOCIÓN DEL DESARROLLO	SIGNOS DE ALERTA
0 a 3 MESES	<p>Desarrollo socio-emocional y comunicación:</p> <p>Los estados emocionales del niño se expresan básicamente por vía corporal; manifestándose por ejemplo con el aumento o disminución del tono muscular, llanto o sonrisa fisiológica; según estados de placer o displacer.</p> <p>Tiene preferencia por el rostro humano a corta distancia (25 cm).</p> <p>Fija la mirada.</p> <p>Hacia los 3 meses el contacto visual es más prolongado.</p> <p>Juegos cara a cara y de "ajó".</p> <p>Llora cuando está incómodo.</p>	<p>Sonrisa social (sonrisa que aparece intencionalmente en la interacción con el otro).</p> <p>Produce vocalizaciones prolongadas ("aaaa", "oooo").</p> <p>Responde al juego del "ajó".</p>	<p>Reconocer y repetir las situaciones que le agradan, como hacer upa, masajes, arrullos, mecerlo junto al cuerpo.</p> <p>El sostén en brazos generando un disfrute compartido, el contacto corporal, la mirada y hablarle suavemente, promueven la comunicación y el intercambio.</p> <p>Cuando esté irritado o molesto ayudarlo a volver a la calma a través del contacto corporal y la palabra, tomarlo en brazos, pasearlo, distraerlo, con una actitud serena.</p> <p>Imitar los sonidos y gestos del bebé.</p> <p>Hablarle en un tono suave y pausado, mirarlo a los ojos, sonreírle. Darle un tiempo para que pueda expresarse con sus movimientos o emitiendo sonidos y sonrisas.</p> <p>Mostrarle juguetes con sonidos o colores llamativos le permite interesarse por el entorno. Si los mueves lentamente los seguirá con la mirada.</p> <p>Reconocer y repetir las situaciones que le agradan, por ejemplo upa, masajes, arrullos, mecerlo junto al cuerpo, entre otros.</p> <p>Estar atento y responder rápidamente a las señales que el niño expresa de incomodidad, dolor, enojo, sueño, etc.</p> <p>Dedicar un tiempo exclusivo para cada niño, en cada jornada.</p>	<p>Ausencia de interés por el rostro humano.</p> <p>Ausencia de sonrisa social.</p> <p>No logra fijar la mirada ni seguir los objetos en su campo visual.</p> <p>Irritabilidad excesiva, difícil de calmar.</p> <p>Pasividad excesiva (gestualidad disminuida, llanto débil o ausente).</p>

	PROCESOS ESPERADOS	HABILIDADES ADQUIRIDAS	APTITUDES Y ACTITUDES DE PROMOCIÓN DEL DESARROLLO	SIGNOS DE ALERTA
<p>0 a 3 MESES</p>	<p>Audición:</p> <p>Discriminación entre la voz materna/paterna y una desconocida.</p> <p>Alrededor del primer mes presta atención a sonidos del entorno.</p> <p>Cerca del tercer mes presenta mayor interés al escuchar personas que hablan, música, sonidos cotidianos y del entorno.</p>	<p>Gira la cabeza hacia sonidos familiares.</p> <p>Reconoce la voz de los padres.</p> <p>Es capaz de tranquilizarse ante voces familiares.</p>	<p>Hablarle cálidamente desde diferentes lugares del espacio.</p> <p>Presentar pausadamente el sonido de algunos juguetes como sonajeros, estar atento a suspender si el niño muestra incomodidad.</p> <p>Realizar verbalizaciones mientras se lo calma, se cambia el pañal, alimenta, etc.</p>	<p>No reacciona ni responde a sonidos del ambiente.</p>
	<p>Desarrollo motor:</p> <p>Fortalecimiento de la musculatura de cuello y espalda.</p>	<p>A los 3 meses puede levantar 45 grados la cabeza cuando está acostado boca abajo.</p> <p>Sostiene la cabeza en la línea vertical cuando está en brazos de un adulto.</p>	<p>Alzar al bebé sosteniendo su cabeza y su tronco por la espalda, mientras no sostenga la cabeza por sí mismo.</p> <p>Ofrecerle cambios de postura, alternar posturas boca arriba con posturas boca abajo, interactuar cara a cara hablarle y ofrecerle estímulos en las diversas posiciones.</p> <p>A partir del segundo mes promover el movimiento libre y cómodo en la colchoneta o cuna (en condiciones adecuadas de higiene, temperatura y seguridad). Siempre con la compañía y atención del adulto.</p> <p>Dedicar un tiempo exclusivo para cada niño en cada jornada.</p>	<p>El niño no logra el sostén de su cabeza a los 3 meses.</p> <p>No presenta iniciativa motriz y no responde a la interacción.</p> <p>Dedo pulgar incluido entre la palma y los otros cuatro dedos.</p>

	PROCESOS ESPERADOS	HABILIDADES ADQUIRIDAS	APTITUDES Y ACTITUDES DE PROMOCIÓN DEL DESARROLLO	SIGNOS DE ALERTA
<p>4 a 6 M E S E S</p>	<p>Alimentación: Sellado labial alrededor del pezón y/o mamadera. Aparición de los primeros dientes (varía de niño a niño). Dependiendo de cada niño, la erupción dentaria puede generar distintos grados de molestia: necesidad del niño de morder y/o llorar. Necesidad de otros aportes nutricionales además de la leche (a partir de los 6 meses).</p>	<p>Entre los cinco meses y medio y seis se inicia la alimentación con semi - sólidos.</p>	<p>Iniciar con papillas espesas y alimentos bien aplastados. Poner posición de cuchara. Promover un clima de comunicación, lúdico y agradable (Ejemplo: “el juego del avioncito”). Acompañar este momento con interacciones de miradas, lenguaje, sonrisas. Permitir al niño contactarse con la comida, tocarla con las manos, explorar aunque se ensucie. Se sugiere evitar consideraciones negativas respecto a este hecho, ya que responde a una reacción evolutiva. Ej. brindarle al niño mordillos, palitos helados de leche o agua. Continuar realizando la higiene bucal, con gasas en el dedo índice, alrededor de encías y mejillas. La misma no debe ser intrusiva sino mediante el juego. Con respecto a la nutrición, se sugieren los libros: “Los primeros aromas y olores en la cocina” y “33 meses donde se define el partido”, en la página de UNICEF.</p>	<p>No tiene iniciativa para alimentarse. Rechazo frecuente al alimento. Vómitos con frecuencia (reflujo). Excesiva pérdida de leche por comisuras labiales. El niño come sin parar, sin lograr saciarse (nunca se llena).</p>
	<p>Sueño: El niño presenta mayores horas de vigilia (despierto), permanece, progresivamente más horas despierto. Aún duerme alrededor de 15 hs diarias entre sueño nocturno y siestas. Tomar en cuenta que el sueño y descanso es individual, respondiendo al ritmo de cada niño.</p>	<p>Presenta períodos de alerta tranquila donde está más disponible para la interacción con el ambiente y las personas.</p>	<p>Acompañar al niño mientras se duerme, facilitando estrategias que le agradan como arrullos, hamacados, caricias, entre otros. Promover que el espacio de sueño sea un lugar cálido, seguro e higiénico. Usar sábanas y mantas personales. No abrigar demasiado y respetar la posición de sueño sugerida por el pediatra (posición boca-arriba). En los momentos en que el niño está despierto y tranquilo, es importante que el adulto esté disponible para entrar en la interacción lúdica.</p>	<p>Irritabilidad frecuente difícil de calmar. Insomnio o hipersomnio (duerme demasiado).</p>

4 a 6 M E S E S	PROCESOS ESPERADOS	HABILIDADES ADQUIRIDAS	APTITUDES Y ACTITUDES DE PROMOCIÓN DEL DESARROLLO	SIGNOS DE ALERTA
	<p>Desarrollo socio-emocional y comunicación:</p> <p>Aumenta el interés por el entorno cercano, realizando acciones con intencionalidad para vincularse con objetos o personas.</p> <p>Aumentan las vocalizaciones en respuesta a la interacción con el adulto.</p> <p>Responde con sonrisa frente al referente adulto y aparece la carcajada.</p>	<p>Realiza sonidos vocálicos (“a”, “o”, “e”).</p> <p>Responde de distinta manera a las diferencias de variaciones de voz que realiza el adulto, teniendo preferencia por tonalidades más agudas y suaves.</p> <p>Aparecen producciones intencionales, el niño comienza a utilizar sus sonidos para participar a otros en interacciones, u obtener determinadas conductas de los adultos.</p> <p>Hacia los 6 meses comienzan a reconocer las primeras sílabas (“pa”, “ba”, “ma”).</p> <p>Imita algunos sonidos, generalmente vocales y sílabas aisladas compuestas de una consonante y una vocal “ba-ba”, lo que se denomina “balbuceo indiferenciado”.</p> <p>Los juegos con objetos son reiterados, ejercitando acción sobre el adulto, es decir, el bebe reitera la acción porque obtiene la respuesta del adulto, por ello es importante darla: como cuando tira al piso un objeto y el adulto gesticula, dice algunas palabras con entonación especial, y se lo da nuevamente.</p>	<p>Hablarle al niño cara a cara.</p> <p>Promover juegos corporales como: “bailar”, “meceer”, acariciar.</p> <p>Responder a los llantos o sonidos que produce el bebé para atender e interpretar las demandas físicas y afectivas del bebé de forma pronta y sensible.</p> <p>Imitar los sonidos y producciones que realiza.</p>	<p>Irritabilidad frecuente difícil de calmar.</p> <p>Hiperpasividad (bebé pasivo que no demanda ni tiene iniciativa).</p> <p>Escaso interés por el entorno.</p> <p>Ausencia de contacto visual.</p> <p>Ausencia de vocalizaciones aisladas.</p> <p>Ausencia de, o escasa interacción con el adulto.</p>

	PROCESOS ESPERADOS	HABILIDADES ADQUIRIDAS	APTITUDES Y ACTITUDES DE PROMOCIÓN DEL DESARROLLO	SIGNOS DE ALERTA
<p>4 a 6 M E S E S</p>	<p>Audición: Reacciona a sonidos diferentes. Aumento de discriminación de los sonidos humanos, del entorno y de los objetos.</p>	<p>Mira a la cara de quien le habla. Se orienta hacia la voz que escucha. Muestra alegría cuando escucha voces conocidas. Logra diferenciar entre los sonidos que provienen de las personas y los del entorno.</p>	<p>Hablarle cálidamente desde diferentes lugares del espacio captando su atención. Realizar verbalizaciones mientras se lo calma, se cambia el pañal, alimenta, etc. Anticipar las acciones a llevar adelante. Narrar los momentos de la vida cotidiana, y poner en palabras los sentimientos del niño. (ej. Enojo, alegría, dolor) Cantarle en distintos tonos según las situaciones de interacción con el bebé. Presentar el sonido de algunos juguetes como sonajeros, estar atento a suspender si el niño muestra incomodidad.</p>	<p>No reacciona ni muestra interés ante sonidos del ambiente.</p>
	<p>Desarrollo motor: Maduran las posibilidades motrices en relación a la prensión y el tronco. El bebé comienza a usar su boca para conocer y explorar los objetos del entorno (el bebé chupa sus manos y los objetos que lleva a la boca)</p>	<p>Logra juntar ambas manos a la línea media y luego llevarlas a la boca. Toma objetos presentados dentro de su campo visual de forma intencional y los lleva a la boca o los tira. Se toma los pies con las manos. A partir de los 6 meses: Puede pasar un objeto de una mano a la otra.</p>	<p>Mostrarle elementos del entorno para que pueda interesarse en ellos Ofrecerle objetos de distintos colores, formas y textura para que pueda explorarlos con sus manos y llevarlos a su boca. Los objetos tienen que estar limpios. Permitirle el movimiento libre, con ropa holgada a nivel del suelo, en un espacio cálido y libre de peligros. Cambiarlo de posición, de modo que no pase períodos prolongados en la misma postura. A partir de los 6 meses se lo puede sentar cuidadosamente con apoyo, por lapsos breves, cambiándolo de posición ante señales de incomodidad.</p>	<p>Ausencia de interés en los objetos del entorno. Pulgar incluido entre la palma de la mano y los restantes (4) dedos Manos siempre cerradas. Se observa asimetría en la postura del bebé (un hemitruco se mantiene flexionado y el otro más distendido).</p>

	PROCESOS ESPERADOS	HABILIDADES ADQUIRIDAS	APTITUDES Y ACTITUDES DE PROMOCIÓN DEL DESARROLLO	SIGNOS DE ALERTA
4 a 6 M E S E S	<p>Desarrollo motor:</p>	<p>Se mantiene sentado con apoyo (no logra el dominio de la posición sedente).</p> <p>Acostado boca abajo rola hacia boca arriba y viceversa.</p> <p>Acostado boca abajo se apoya en las manos con los brazos extendidos.</p> <p>Rola, cambia de posición en forma autónoma.</p>	<p>Se sugiere respetar las posturas naturales y posibilidades motrices de cada niño. Para ello es necesario el registro de las observaciones y de las iniciativas individuales de cada uno.</p> <p>Realizar juegos corporales, de sostén en brazos como bailar cuerpo a cuerpo, juegos en la falda (caballito que fue a París, el barquito, entre otros).</p> <p>Ambientar el espacio adecuado que habilite el movimiento libre en el piso en compañía e interacción con el adulto. Esto promueve el despliegue corporal para rolados, reptados, entre otros.</p>	<p>No lleva ambas manos a la línea media, sólo lleva una (y siempre es la misma).</p> <p>Movimientos raros que llamen la atención (muy rígidos, abruptos, otros).</p> <p>Niños hipertónicos o hipotónicos.</p> <p>A los 6 meses no se mantiene sentado con apoyo por breve tiempo.</p>
7 a 9 M E S E S	<p>Alimentación:</p> <p>Aparición de los primeros dientes (varía de niño a niño).</p> <p>Surgen nuevos movimientos de mandíbula, lengua y labios, así como una mejor coordinación de la actividad motriz de la boca.</p> <p>El bebé controla mejor la parte anterior de la boca, lo que promueve un mayor dominio del bolo alimenticio y una mayor producción de sonidos labiales.</p>	<p>Inicio del proceso de masticación.</p> <p>Explora los alimentos con la mano</p> <p>Comienza exploración de la cuchara</p>	<p>Promover la alimentación con alimentos bien aplastados.</p> <p>Alrededor de los 9 meses incorporar alimentos bien picados o aplastados.</p> <p>Llevar el alimento con la cuchara hacia ambos lados de la boca a modo de promover la posterior masticación bilateral.</p>	<p>No tiene iniciativa por alimentarse.</p> <p>Falta de saciedad por el alimento.</p> <p>El adulto no reconoce las necesidades alimentarias de los niños, dando porciones no adecuadas a la edad (velocidad de las ingestas, cantidades, calidad de la alimentación)</p> <p>Vómitos con frecuencia.</p> <p>Alimentación exclusiva en base a alimentos lácteos.</p> <p>Tos persistente en el momento del descanso.</p>

7 a 9 M E S E S	PROCESOS ESPERADOS	HABILIDADES ADQUIRIDAS	APTITUDES Y ACTITUDES DE PROMOCIÓN DEL DESARROLLO	SIGNOS DE ALERTA
	<p>Sueño:</p> <p>Se incrementan los períodos durante los cuales permanece despierto.</p> <p>Aún duerme alrededor de 15 hs diarias entre sueño nocturno y siestas.</p>	<p>Incrementan los períodos donde el niño permanece despierto y tranquilo.</p>	<p>Respetar el ritmo propio del niño.</p> <p>Promover que el espacio de sueño sea un lugar tranquilo, cálido, seguro e higiénico</p> <p>Usar sábanas y mantas personales. No abrigar demasiado.</p> <p>Aprovechar estos momentos para interactuar y/o enriquecer el ambiente próximo al niño con objetos que permitan la exploración.</p> <p>Se sugiere el uso de colchonetas en el piso</p>	<p>Irritabilidad difícil de calmar.</p> <p>Duerme demasiado.</p> <p>Falta de interés por el entorno y las personas en los momentos de vigilia.</p>
	<p>Desarrollo socio-emocional y comunicación:</p> <p>Aparecen manifestaciones de angustia ante extraños.</p> <p>Aumento de habilidades comunicativas desarrolladas en la interacción del niño con el adulto que favorecen la adquisición del lenguaje oral.</p> <p>Reacciona frente al “NO”.</p>	<p>El niño rechaza vincularse con personas extrañas y lo expresa de diversas maneras: da vuelta la cara, muestra aflicción o llora.</p> <p>Puede comenzar a llorar si queda sin compañía o en presencia de otros que no conoce.</p> <p>Producción de sonidos, gritos, diferentes vocalizaciones para captar la atención del adulto e interactuar con él.</p>	<p>Anticipar al bebé cuando ingrese una persona desconocida.</p> <p>Respetar la falta de interés del bebé en vincularse con el desconocido.</p> <p>Mantener la distancia necesaria con el desconocido para que el bebé se sienta seguro.</p> <p>Hablarle al niño cara a cara.</p> <p>Conversar con ellos en instancias de alimentación, cambio de pañales, higienización bucal, vestimenta, arrullos, juego, paseos.</p>	<p>No responde al nombre.</p> <p>Ausencia de señalamiento.</p> <p>Ausencia de vocalizaciones.</p> <p>Ausencia de atención conjunta.</p> <p>Irritabilidad difícil de calmar.</p> <p>Hiperpasividad (bebé pasivo que no demanda ni tiene iniciativa).</p>

7 a 9 M E S E S	PROCESOS ESPERADOS	HABILIDADES ADQUIRIDAS	APTITUDES Y ACTITUDES DE PROMOCIÓN DEL DESARROLLO	SIGNOS DE ALERTA
	<p>Desarrollo socio-emocional y comunicación:</p>	<p>Toma de turnos, se inicia la interacción con sonidos, espera la respuesta, vuelve a iniciar y vuelve a responder.</p> <p>Baluceo duplicado (repetición de sílabas).</p> <p>La comunicación intencional se despliega a través de gestos, miradas y vocalizaciones</p> <p>Señala o muestra objetos.</p> <p>Responde a su nombre.</p> <p>Atención conjunta adulto-niño, atienden conjuntamente objetos, lo que permite la nominación de parte del adulto.</p> <p>Se favorece la construcción de los protoconceptos.</p> <p>El niño comienza a separarse del adulto referente por pequeños momentos mientras está en su campo visual y vuelve a acercarse</p>	<p>Respetar los turnos de la comunicación.</p> <p>Imitar los sonidos y producciones que realiza el bebé.</p> <p>Nombrar por su nombre los objetos que el bebé toma o señala.</p> <p>Narrar las acciones realizadas por el bebé como las realizadas niño-adulto.</p> <p>Cantar canciones.</p> <p>Contar y brindar para explorar libros con imágenes grandes, duros o de tela o goma, con escaso texto.</p> <p>Responder pronto ante las señales de alegría, tristeza, miedo, cansancio, pedido de upa, etc que el niño/a expresa, verbalizando las emociones del niño.</p> <p>Celebrar y reforzar los intentos, logros y aprendizajes que el niño realiza por ejemplo gesto del adiós, guiñadas, sonidos aprendidos, entre otros.</p> <p>Comienzo de los juegos de ocultamiento (por ejemplo “está-no está”, “ocultamiento del rostro con un trapito que el niño pueda sacar”, entre otros)</p> <p>El niño puede tolerar breves momentos la ausencia del adulto, por ejemplo, cuando tiene que esperar la comida y es sostenido por la palabra: “espera un momentito que ya voy”.</p>	

	PROCESOS ESPERADOS	HABILIDADES ADQUIRIDAS	APTITUDES Y ACTITUDES DE PROMOCIÓN DEL DESARROLLO	SIGNOS DE ALERTA
<p>7 a 9 MESES</p>	<p>Audición</p> <p>Localiza el origen de las voces y sonidos con mayor precisión.</p>	<p>Se orienta hacia quien le habla.</p>	<p>Llamarlo y hablarle desde mayor distancia.</p> <p>Ofrecerle objetos para explorar con diversos sonidos no estridentes.</p>	<p>Hipersensibilidad a los ruidos</p> <p>No reacciona ni muestra interés ante sonidos del ambiente.</p>
<p>Desarrollo motor:</p> <p>Continúa el fortalecimiento muscular del tronco</p> <p>Mejora la coordinación de brazos y manos.</p> <p>Realiza acciones más complejas que revelan progresión de los procesos cognitivos.</p>	<p>Se mantiene sentado por más tiempo sin apoyo.</p> <p>Repta.</p> <p>Rola completamente</p> <p>Puede tomar 2 objetos, uno en cada mano. Pasa un objeto de una mano a otra.</p> <p>Busca un objeto que cae a su vista</p> <p>Encuentra un objeto que se esconde debajo de una tela.</p> <p>Imita acciones que se realizan frente a él (gestos de adiós, “viejita”, entre otros).</p> <p>Hacia los 9 meses:</p> <p>Descubre y logra la posición de gateo.</p> <p>Se sienta por sí mismo sin apoyo (de acostado a sentado).</p>	<p>Permitir y promover el movimiento libre, con ropa holgada a nivel del suelo, en un espacio cálido y libre de peligros.</p> <p>Motivar al niño a desplazarse y cambiar de posición colocando objetos apenas lejos de su mano.</p> <p>Ofrecerle objetos de distintos colores, tamaños y textura para explorarlos con sus manos y llevarlos a su boca. Los objetos tienen que estar limpios.</p> <p>Jugar a devolverle los objetos varias veces, con alegría, cuando juega a tirarlos.</p> <p>Jugar con el niño juegos de ocultamiento de la cara del niño y/o del adulto</p> <p>Jugar a esconder objetos frente a su vista.</p>	<p>Pulgar incluído entre la palma de la mano y los otros 4 dedos</p> <p>Manos siempre cerradas</p> <p>Se observa asimetría en la postura del bebé (un hemicuerpo se mantiene flexionado y el otro más distendido)</p> <p>No lleva ambas manos a la línea media, sólo lleva una (y siempre es la misma)</p> <p>Movimientos raros que llamen la atención (muy rígidos, abruptos, otros)</p> <p>No se mantiene sentado con apoyo por breve tiempo.</p> <p>Ausencia de interés por explorar los objetos del entorno.</p>	

	PROCESOS ESPERADOS	HABILIDADES ADQUIRIDAS	APTITUDES Y ACTITUDES DE PROMOCIÓN DEL DESARROLLO	SIGNOS DE ALERTA
7 a 9 MESES	<p>Desarrollo motor:</p>		<p>Celebrar y reforzar los intentos, logros y aprendizajes que el niño realiza, como gesto del adiós, guiñadas, sonidos aprendidos.</p> <p>Enseñarle gracias como “chau con la mano”, “viejitas”, “guiñadas”, entre otras y cantarles canciones con gestos, de modo que pueda observar y comenzar a imitarlos.</p> <p>Mostrarle el sonido que realizan los objetos al golpearlos de modo que imite la acción y explore el sonido que generan otros objetos.</p> <p>Jugar con el niño frente a un espejo para que pueda descubrir su imagen.</p>	<p>No imita gestos que se le enseñan, como “adiós”, entre otros.</p> <p>A los 9 meses no cambia de posición: rolar, sentarse por sí mismo, etc.</p>
10 a 12 MESES	<p>Alimentación:</p> <p>Mayor coordinación neuromuscular.</p> <p>Necesidad de un mayor y variado aporte nutricional.</p>	<p>Mejora la masticación.</p> <p>Alrededor de los 12 meses la mayoría de los niños puede consumir prácticamente los mismos alimentos que la familia, pero bien picados o algo aplastados.</p>	<p>Graduar la consistencia y la variedad del alimento a medida que el niño crece.</p>	<p>No tiene iniciativa por alimentarse.</p> <p>Vómitos con frecuencia.</p> <p>Alimentación exclusiva en base a alimentos lácteos.</p> <p>Tos persistente en el momento del descanso.</p> <p>Babeo continuo.</p>

	PROCESOS ESPERADOS	HABILIDADES ADQUIRIDAS	APTITUDES Y ACTITUDES DE PROMOCIÓN DEL DESARROLLO	SIGNOS DE ALERTA
<p>10 a 12 M E S E S</p>	<p>Sueño:</p> <p>Se incrementan los períodos durante los cuales permanece despierto.</p> <p>Continúa la necesidad de hacer siestas durante el día.</p>	<p>Los períodos de estar despierto son más largos.</p>	<p>Respetar el ritmo propio del niño.</p> <p>Promover que el espacio de sueño sea un lugar tranquilo, cálido, seguro e higiénico.</p> <p>Usar sábanas y mantas personales. No abrigar demasiado.</p> <p>Aprovechar los momentos de alerta para interactuar y/o enriquecer el ambiente próximo al niño con objetos que permitan la exploración.</p>	<p>Irritabilidad difícil de calmar.</p> <p>Duerme demasiado.</p> <p>Falta de interés por el entorno en los momentos de vigilia.</p>
	<p>Desarrollo socio-emocional y comunicación:</p> <p>Emerge la atención conjunta, que es la atención compartida entre el niño, otra persona y un objeto o evento. A partir de dicho proceso realiza conductas comunicativas indicadoras de la atención conjunta.</p> <p>Comprende palabras, frases y cumple órdenes.</p> <p>Comienza a entender el “NO”, y sobre todo la entonación.</p>	<p>Comprende más de lo que puede expresar.</p> <p>Conductas comunicativas intencionales:</p> <p>Señalamiento protoimperativo (el niño señala algo que desea) y protodeclarativo (el niño señala algo para mostrar a un otro)</p> <p>Se observan reduplicaciones de sílabas idénticas, “ma-ma-pa-pa-pa”</p> <p>Desde el plano comprensivo responde al NO, al dame-tomá.</p>	<p>Hablarle al niño cara a cara</p> <p>Responder a las necesidades y demandas del niño. Acompañar con verbalizaciones acerca de lo que el niño solicita y de las acciones que realiza él y/o el adulto.</p> <p>Nombrar las distintas emociones que experimenta el niño como: alegría, enojo, sorpresa, miedo, entre otras.</p> <p>Nombrar los objetos que el niño toma o señala y/o usa.</p> <p>Imitar los intentos de producción de palabras que realiza el niño.</p> <p>Poner en palabras una producción clara y adecuada, sin corregir. ▶</p>	<p>Apego excesivo con el adulto, que interfiere con la exploración.</p> <p>No se relaciona con el adulto como figura de apego.</p> <p>Dificultades para regularse afectivamente.</p> <p>Presta más atención a objetos que a las personas.</p> <p>Ausencia de señalamiento.</p> <p>No dirige la mirada hacia lo que se le señala.</p> <p>Ausencia de producción de bislabas (“baba, tata”).</p>

10 a 12 M E S E S	PROCESOS ESPERADOS	HABILIDADES ADQUIRIDAS	APTITUDES Y ACTITUDES DE PROMOCIÓN DEL DESARROLLO	SIGNOS DE ALERTA
	<p>Desarrollo socio-emocional y comunicación:</p>	<p>Aparece la ecolalia (repetición de sílabas o palabras que dice otra persona).</p> <p>El niño está más atento a los sonidos que producen los objetos de alrededor.</p> <p>Entiende palabras frecuentes, como “adiós”.</p> <p>Responde a su nombre.</p> <p>Disfruta de canciones y juegos.</p> <p>Reacciona al “NO”.</p>	<p>Utilizar mensajes claros y sencillos.</p> <p>Acondicionar el ambiente para minimizar riesgos de accidentes y evitar prohibiciones innecesarias.</p> <p>Explicar al niño porqué se realiza la prohibición, por ejemplo: “no toques ésto, porque te puedes lastimar”.</p> <p>Si el niño insiste en acceder a algo prohibido se pueden usar recursos de distracción, por ejemplo: “Con esto no porque puedes lastimarte, pero mira este juguete que te va a gustar”.</p> <p>Cuando esté irritado ayudarlo a calmarse a través de la palabra y el contacto corporal, tomarlo en brazos, pasearlo, distraerlo, estando en calma.</p>	
	<p>Audición:</p> <p>Localiza el origen de las voces y sonidos con precisión.</p>	<p>Responde en forma adaptativa a los estímulos auditivos.</p>	<p>Ofrecerle objetos para explorar con diversos sonidos no estridentes.</p> <p>Presentarle estímulos musicales no estridentes: Instrumentos varios, sonajas, toc-toc, tambores, maracas, cascabeles, cajones peruanos, ukeleles, entre otros; sonidos de la naturaleza (para lo cual hay que salir, estar en los espacios abiertos). ▶</p>	<p>Hipersensibilidad a los ruidos.</p> <p>No reacciona ni muestra interés ante sonidos del ambiente.</p> <p>No responde cuando lo llaman.</p>

10 a 12 M E S E S	PROCESOS ESPERADOS	HABILIDADES ADQUIRIDAS	APTITUDES Y ACTITUDES DE PROMOCIÓN DEL DESARROLLO	SIGNOS DE ALERTA
	<p>Audición:</p>		<p>Presentarle estímulos musicales: Sonidos y músicas de los equipos sonoro-musicales, de calidad y variedad/diversidad de ritmos, orígenes, idiomas, instrumentos.</p> <p>Cantarle canciones infantiles repetitivas con claras gesticulaciones para que el niño pueda visualizar (adulto frente al niño).</p>	
	<p>Desarrollo motor:</p> <p>Progresla la motricidad global (Posición bípeda y comienzo de marcha con apoyos).</p> <p>Progresla la motricidad manual (oposición pulgar al índice).</p> <p>Realiza acciones más complejas que revelan progresión de los procesos cognitivos.</p>	<p>Consigue pararse apoyándose en los muebles.</p> <p>Cambia de posturas por sí mismo (se arrodilla, se para y se tumba).</p> <p>Camina tomado de las manos o apoyado en los muebles.</p> <p>Se traslada gateando o reptando, algunos niños comienzan a dar sus primeros pasos en forma independiente.</p> <p>Puede sacar y poner objetos en recipientes.</p> <p>Intenta tomar objetos muy pequeños usando el dedo índice y el pulgar (pinza superior).</p> <p>Imita gestos simples, disfruta imitar gestos de canciones.</p>	<p>Permitir y favorecer que se desplace, de acuerdo a sus posibilidades.</p> <p>Dejar que tome y explore objetos de distintos tamaños, estando atentos a su seguridad, si se trata de objetos pequeños.</p> <p>Jugar con el niño/a a esconder objetos y a las escondidas, tapándose delante de él, para que pueda descubrir al adulto.</p> <p>Enseñarle gestos y gracias (adiós, viejitas, trompitas, entre otros)</p> <p>Repetir los juegos corporales que le den gracia (Ay que te agarro, el caballito, juegos en la falda, arrastres con telas, construcción de casitas con telas para esconderse, ofrecer latones grandes para meter y sacar objetos, entrar y salir con su cuerpo, entre otros).</p> <p>Favorecer actividades al aire libre y exploración del entorno.</p>	<p>Postura asimétrica (un hemicuerpo o miembro se mantiene flexionado permanentemente y el otro más distendido).</p> <p>Rigidez muscular (tendencia a la flexión de las manos, brazos y piernas).</p> <p>Hipotonía muscular (músculos muy blandos y distendidos, sin fuerza).</p> <p>No realiza cambios posturales ni se traslada arrastrándose, gateando o caminando.</p> <p>No se para apoyándose en un mueble.</p> <p>Movimientos “raros” con los dedos y/o manos (aleteo, acercar demasiado los dedos a los ojos, entre otros).</p> <p>No imita gestos y/o acciones.</p>

GRILLA DE OBSERVACIÓN DE NIÑOS DE 12 A 24 MESES

	PROCESOS ESPERADOS	COMPETENCIAS ADQUIRIDAS	ESTRATEGIAS DE PROMOCIÓN DEL DESARROLLO	SIGNOS DE ALERTA
12 a 18 M E S E S	<p>Alimentación:</p> <p>Mayor coordinación neuromuscular y dentición.</p> <p>Necesidad de un mayor y variado aporte nutricional.</p> <p>Se incorpora a la mesa con el resto de la familia/grupo (en pequeños grupos, en una relación personalizada).</p> <p>Mayor autonomía en la alimentación.</p>	<p>Masticación bilateral más precisa.</p> <p>Coordinación mano-boca que permite mayor autonomía para alimentarse y ensayar el uso progresivo de la cuchara.</p>	<p>Promover un clima afectivo y alegre durante los momentos de ingesta.</p> <p>Respetar el ritmo de los niños para comer (evitar apurarlos o presionarlos).</p> <p>Presentar variedad de preparaciones y degustarlas en su presencia, hacer verbalizaciones “mmm... qué rico!!”</p> <p>Realizar gestos “exagerados” con las distintas partes de la cara, boca y lengua (inflar mejillas, llevar lengua para distintos lugares de la cara, hacer chasquidos con la lengua, entre otros).</p> <p>Jugar y mostrar con expresiones y gestos claros el masticar con ambos lados de la boca.</p> <p>Permitir al niño explorar el alimento y comer con las manos. Se pueden usar 2 cucharas, una para el adulto que ayuda y otra para el niño que explora.</p>	<p>Rechazo al alimento.</p> <p>No tiene iniciativa por alimentarse.</p> <p>Vómitos con frecuencia.</p> <p>Alimentación exclusiva en base a alimentos lácteos.</p> <p>No logra masticar.</p> <p>No logra saciarse.</p>
	<p>Sueño:</p> <p>Se reducen las horas de sueño a unas 14 horas aproximadamente, distribuidas entre la noche y siestas diurnas.</p>	<p>En cada niño la adquisición del ritmo del sueño es diferente, sin embargo ya distinguen la noche del día y los tiempos de descanso y de actividad.</p>	<p>Respetar el ritmo propio del niño.</p> <p>Promover que el espacio de sueño sea un lugar tranquilo, cálido, seguro e higiénico. Promover el uso de colchonetas.</p>	<p>Intranquilidad.</p> <p>Irritabilidad frecuente difícil de calmar.</p> <p>No logra descansar bien cuando duerme.</p>

	PROCESOS ESPERADOS	COMPETENCIAS ADQUIRIDAS	ESTRATEGIAS DE PROMOCIÓN DEL DESARROLLO	SIGNOS DE ALERTA
12 a 18 M E S E S	<p>Sueño:</p> <p>El niño empieza a comprender el mundo, los significados de gestos y acciones propias y ajenas.</p> <p>El niño comprende la sucesión de acciones que le permite organizar su pensamiento y el manejo del tiempo.</p> <p>El niño expresa lo que experimenta, sus intereses y deseos.</p> <p>Continúa su proceso de comprensión del "NO".</p>	<p>Tiene largos períodos de tiempo despierto en que juega, explora e interactúa activamente, con objetos y personas.</p> <p>Comprende más de lo que puede expresar.</p> <p>Puede pedir algo nombrando o señalando.</p> <p>Identifica, señalando objetos, partes del cuerpo, ropa, objetos cotidianos y/o personas familiares cuando se le nombran.</p> <p>Señala con el índice para mostrar y compartir lo que le interesa.</p> <p>Produce las primeras palabras funcionales, palabras que realizan alguna acción ("más", "abua", "acatá", "sefé").</p> <p>Reacciona al "NO" ante la presencia del adulto.</p>	<p>Usar sábanas y mantas personales. No abrigar demasiado.</p> <p>Aprovechar los distintos momentos en que el niño está despierto, para interactuar y/o enriquecer el ambiente próximo al niño con objetos que permitan la exploración.</p> <p>Se puede ambientar un espacio, un rincón para el descanso (como por ejemplo un rincón blando, con almohadones, puff).</p> <p>Para comunicarse con el niño buscar el contacto cara a cara, ponerse a su altura facilita el diálogo y la interacción.</p> <p>Señalar, mostrar, y hablar acerca de los objetos, fotos e imágenes que el niño percibe a su alrededor.</p> <p>Mencionar las partes del cuerpo durante el cambio de ropa o pañales, durante el momento de alimentación, entre otros.</p> <p>Narrar situaciones de la vida cotidiana.</p> <p>Anticipar los cambios y acciones que se realizarán con el niño.</p>	<p>Dificultades para conciliar el sueño.</p> <p>Apego excesivo con el adulto que interfiere con la exploración y otras actividades.</p> <p>No se relaciona con el adulto como figura de apego.</p> <p>Dificultades para regularse afectivamente.</p> <p>No muestra iniciativa para comunicarse con las personas.</p> <p>No fija la mirada y/o no busca el contacto ocular.</p>

	PROCESOS ESPERADOS	COMPETENCIAS ADQUIRIDAS	ESTRATEGIAS DE PROMOCIÓN DEL DESARROLLO	SIGNOS DE ALERTA
12 a 18 MESES	Desarrollo socio-emocional y comunicación:		<p>Hablar sobre los sentimientos del niño y poner en palabras cuando está feliz, triste, asustado, enojado.</p> <p>Facilitar la exploración de libros (sin intencionalidad de promover la lectura). Contar historias acordes al contexto y a la edad poniendo énfasis en las variaciones gestuales y entonacionales.</p> <p>Imitar las producciones sonoras de los niños, respetando la alternancia de la expresión de uno y otro.</p> <p>Repetir la producción del niño y devolver una frase en un contexto adecuado a la situación con énfasis en las variaciones gestuales y entonacionales. Por ejemplo: Niño: "Be-bé" Adulto: "Bebé, el bebé tiene sueño".</p> <p>No corregir las producciones espontáneas.</p> <p>Acondicionar el ambiente para minimizar riesgos de accidentes y evitar prohibiciones innecesarias.</p> <p>Explicar al niño porqué se realiza la prohibición, por ejemplo: "no toques ésto porque te puedes lastimar".</p> <p>Si el niño insiste en acceder a algo prohibido se pueden usar recursos de distracción, por ejemplo: "Con esto no porque puedes lastimarte, pero mira este juguete que te va a gustar".</p> <p>Cuando esté irritado ayudarlo a calmarse a través de la palabra y el contacto corporal, tomarlo en brazos, pasearlo, distraerlo, estando en calma (sensiblemente).</p>	<p>No produce bisílabas.</p> <p>No ejecuta órdenes sencillas.</p> <p>No señala objetos y personas familiares cuando se le nombran.</p>

	PROCESOS ESPERADOS	COMPETENCIAS ADQUIRIDAS	ESTRATEGIAS DE PROMOCIÓN DEL DESARROLLO	SIGNOS DE ALERTA
<p>12 a 18 MESES</p>	<p>Audición: Localiza y discrimina las voces y el origen de las mismas con mayor precisión.</p>	<p>Logra articular sonidos del habla que percibe con mayor precisión de forma más clara.</p>	<p>Ofrecerle objetos para explorar con diversos sonidos no estridentes. Presentarle estímulos musicales no estridentes (instrumentos varios, sonajas, toc-toc, tambores, maracas, cascabeles, cajones peruanos, ukeleles, entre otros; sonidos y músicas de los equipos sonoro-musicales, de calidad y variedad/diversidad de ritmos, orígenes, idiomas, instrumentos). Conectar al niño con los sonidos de la naturaleza en espacios abiertos exteriores. Cantarle canciones infantiles repetitivas con claras gesticulaciones para que el niño pueda visualizar (adulto frente al niño).</p>	<p>No reacciona ni muestra interés ante sonidos del ambiente y voces. Hipersensibilidad a los ruidos. No responde cuando lo llaman. Es retraído, se aísla o, por el contrario, el polo expresivo es mediante irritabilidad.</p>
<p>Desarrollo motor y juego: Evolución de la marcha autónoma. Maduración de la coordinación global y manual. Juegos corporales: de crianza y sensoriomotores</p>	<p>Algunos niños gatean y/o caminan sostenidos de muebles o de la mano, pero a los 18 meses los niños caminan solos. Se acentúa su actividad exploratoria. Comienza a trepar muebles y escalones. Perfecciona la habilidad manual y se hace más precisa. Logra la pinza fina entre el índice y pulgar. Puede manipular objetos pequeños.</p>	<p>Ofrecerle espacios y ambientes interesantes para explorar, tanto en la sala, como en otros espacios interiores y exteriores (es necesario ofrecer muchas posibilidades de estar al aire libre). Ofrecer juegos y mobiliario interior y exterior apropiado para ensayar sus habilidades motoras: trepar, deslizarse, subir pequeños escalones, rodar, entrar, salir, entre otros, buggis, cabalitos de vaivén y de montar, juegos de arrastre.</p>	<p>Que el niño no logre la marcha autónoma a los 18 meses. Asimetría postural entre ambos hemicuerpos. El niño deambula sin sentido. No hay conducta exploratoria, o la exploración de los objetos siempre es igual, por ejemplo: hacer rodar o siempre hacer golpecitos, siempre rascar el objeto, etc.</p>	

12 a 18 M E S E S	PROCESOS ESPERADOS	COMPETENCIAS ADQUIRIDAS	ESTRATEGIAS DE PROMOCIÓN DEL DESARROLLO	SIGNOS DE ALERTA
	<p>Desarrollo motor y juego:</p>	<p>Hacia los 18 meses:</p> <p>Puede beber de un vaso o taza pequeña que sujeta con ambas manos.</p> <p>Puede interesarse en realizar garabatos en una hoja, de forma imitativa y espontánea.</p> <p>Le gustan los juegos corporales de sostén con sus referentes adultos (calesita, caballito gris, bailar, palomita, hamacados, otros). Estos juegos estimulan el equilibrio, el vínculo personal con el adulto y la seguridad afectiva</p> <p>Le gustan mucho los juegos corporales de escondidas y atrapadas con el adulto, así como jugar a ocultar y encontrar objetos escondidos, lanzarlos y recuperarlos.</p> <p>Le gustan los juegos presimbólicos como llenar, vaciar, poner-sacar, tirar-poner, tirar-armar.</p> <p>Se interesa por las modificaciones que puede lograr en el entorno y los objetos.</p> <p>Asocia causa y consecuencia.</p>	<p>Realizar variadas actividades al aire libre con posibilidades de explorar el medio natural (diferentes tipos de suelo, vegetación, agua, aire, otros).</p> <p>Ofrecerle recipientes de variados tamaños, agua y objetos que pueda introducir en ellos.</p> <p>Ofrecer recipientes que permitan al niño entrar y salir de él.</p> <p>Ofrecer objetos para apilar, tirar y juntar, poner y sacar, encastrar, armar y desarmar.</p> <p>Ofrecer objetos reales, como por ejemplo, ollas, recipientes con tapas de plástico, de acero inoxidable, de elementos naturales (mimbre, junco, entre otros) cucharones, cucharas, espátulas y otros objetos de la cocina.</p> <p>Ofrecerle un vaso apropiado al tamaño de sus manos cuando toma líquidos</p> <p>Bajo máxima supervisión del adulto ofrecerle material pequeño para que pueda manipular con sus dedos y perfeccionar el uso de la pinza fina (índice-pulgar).</p> <p>Ofrecer hojas grandes, pastelones o crayolones gruesos para disfrutar haciendo garabatos. Habilitando la producción libre, sin intencionalidad ni mirada puesta en el producto, sino en el puro disfrute expresivo. Evitar inducir o promover un determinado producto gráfico pre-definido. No ofrecer siluetas para ser rellenadas, ni pintadas.</p>	<p>Movimientos de autoestimulación como balanceo de la cabeza, tronco, o movimientos raros y sin sentido.</p> <p>No usa la pinza fina (índice pulgar) para tomar pequeños objetos.</p>

12 a 18 M E S E S	PROCESOS ESPERADOS	COMPETENCIAS ADQUIRIDAS	ESTRATEGIAS DE PROMOCIÓN DEL DESARROLLO	SIGNOS DE ALERTA
	Desarrollo motor y juego:		<p>Pueden usarse pinturas no tóxicas y al agua, rodillos o pomos con agua para dejar marcas en una superficie grande (piso, pizarras grandes, papelógrafos, entre otros).</p> <p>Ofrecer propuestas para desarrollar la habilidad manual por ejemplo cerrar y abrir cierres, ganchos, candados, velcro, botones, broches, entre otros.</p> <p>Jugar con los niños a juegos corporales de sostén como calesita, bailar cuerpo a cuerpo, caballito, palomita, hamacados y otros juegos en la falda que estimulen el equilibrio y la seguridad de ser sostenido.</p> <p>Jugar con los niños a juegos de escondidas y atrapadas, verificando siempre que el niño los disfruta y pide repetirlos, suspender si el niño se angustia.</p> <p>Los juegos pueden hacerse en forma individual con cada niño, no son necesariamente colectivos.</p> <p>Ofrecer juguetes que estimulen la asociación de causa y consecuencia.</p>	
19 a 24 M E S E S	Alimentación: Mayor coordinación neuromuscular y dentición. Necesidad de un mayor y variado aporte nutricional.	Masticación bilateral más precisa. Coordinación mano-boca que permite mayor autonomía para alimentarse y ensayar el uso progresivo de la cuchara.	<p>Promover un clima afectivo y alegre durante los momentos de ingesta.</p> <p>Respetar el ritmo de los niños para comer (evitar apurarlos o presionarlos).</p> <p>Permitir al niño explorar el alimento y comer con las manos. Se pueden usar 2 cucharas, una para el adulto que ayuda y otra para el niño que explora.</p> <p>Presentar variedad de preparaciones y degustarlas en su presencia, hacer verbalizaciones "mmm... qué rico!!"</p>	Rechazo al alimento. No tiene iniciativa por alimentarse. Vómitos con frecuencia. Alimentación exclusiva en base a alimentos lácteos.

	PROCESOS ESPERADOS	COMPETENCIAS ADQUIRIDAS	ESTRATEGIAS DE PROMOCIÓN DEL DESARROLLO	SIGNOS DE ALERTA
<p>19 a 24 M E S E S</p>	<p>Alimentación: Esto refiere no sólo a los aspectos orgánicos sino también a incorporar información respecto a cómo es este espacio en lo socioeducativo y la autonomía del niño.</p>		<p>Realizar gestos “exagerados” con las distintas partes de la cara, boca y lengua (inflar mejillas, llevar lengua para distintos lugares de la cara, hacer chasquidos con la lengua, entre otros).</p> <p>Jugar y mostrar con expresiones y gestos claros el masticar con ambos lados de la boca.</p> <p>Colaborar en el montado de la mesa, repartir utensilios, servilletas.</p>	<p>Tos persistente en el momento del descanso.</p> <p>No logra masticar.</p> <p>No logra utilizar la cuchara</p>
	<p>Sueño: Los niños duermen aproximadamente unas 13 horas diarias entre la noche (mayor cantidad de horas) y siestas.</p> <p>Los despertares nocturnos se van reduciendo poco a poco.</p>	<p>En cada niño la adquisición del ritmo del sueño es diferente, sin embargo ya distinguen la noche del día y los tiempos de descanso y de actividad.</p> <p>Tiene largos períodos despierto, donde juega, explora e interactúa activamente con el entorno y las personas.</p>	<p>Respetar el ritmo propio del niño.</p> <p>Promover que el espacio de sueño sea un lugar tranquilo, cálido, seguro e higiénico.</p> <p>Usar sábanas y mantas personales. No abrigar demasiado. Utilizar colchonetas en el piso.</p> <p>Aprovechar los momentos en que está despierto para interactuar y/o enriquecer el ambiente próximo al niño con objetos que permitan la exploración.</p>	<p>Intranquilidad. Irritabilidad difícil de regular.</p> <p>No logra descansar bien cuando duerme.</p> <p>Dificultades para conciliar el sueño, conductas ansiosas.</p>

	PROCESOS ESPERADOS	COMPETENCIAS ADQUIRIDAS	ESTRATEGIAS DE PROMOCIÓN DEL DESARROLLO	SIGNOS DE ALERTA
<p>19 a 24 M E S E S</p>	<p>Desarrollo socio-emocional y comunicación:</p> <ul style="list-style-type: none"> Aumenta el tiempo de atención. Aumenta su repertorio expresivo. Mezcla de balbuceo, vocalizaciones, jerga, palabras aisladas. Logra una mayor comprensión de situaciones cotidianas y de sus sentimientos y emociones, por ejemplo: enojo, alegría, otros. Continúa el proceso de aceptación del "NO". 	<ul style="list-style-type: none"> Percebe mejor los detalles y permanece más tiempo atento durante las exploraciones. Imita acciones que vio con anterioridad. Identifica sus pertenencias. Cumple órdenes de mayor complejidad. Utiliza gestos y palabras para comunicarse. Empieza a producir frases simples de dos palabras ("eto acá"). El niño acepta las prohibiciones o puede oponerse a ellas. 	<ul style="list-style-type: none"> Organizar ambientes interiores y exteriores estimulantes, mobiliarios, juguetes, objetos, imágenes y fotografías para explorar. Promover la exploración y evitar interferir o interrumpir, en los momentos de atención sostenida. Devolver las palabras producidas por el niño en frases de mayor complejidad. Poner en palabras los sentimientos y emociones de los niños así como sus acciones o situaciones vividas. Cuando esté irritado ayudarlo a calmarse a través de la palabra y el contacto corporal, tomarlo en brazos, pasearlo, distraerlo, estando en calma. Acondicionar el ambiente para minimizar riesgos de accidentes y evitar prohibiciones innecesarias. Explicar al niño porqué se realiza la prohibición, por ejemplo: "no toques ésto, porque te puedes lastimar". Si el niño insiste en acceder a algo prohibido se pueden usar recursos de distracción, por ejemplo: "Con esto no porque puedes lastimarte, pero mira este juguete que te va a gustar". 	<ul style="list-style-type: none"> No responde a su nombre. Se comunica únicamente con señalamientos. Escaso uso deenguaje oral. Lenguaje peculiar. No comprende órdenes sencillas si no se acompañan de gestos indicativos. No produce frases de dos palabras. Poca expresividad facial, ausencia de gestos comunicativos. Escasa interacción con otros. Temores acentuados.

	PROCESOS ESPERADOS	COMPETENCIAS ADQUIRIDAS	ESTRATEGIAS DE PROMOCIÓN DEL DESARROLLO	SIGNOS DE ALERTA
<p>19</p> <p>a</p> <p>24</p> <p>M</p> <p>E</p> <p>S</p> <p>E</p> <p>S</p>	<p>Audición:</p> <p>Localiza y discrimina voces, el origen de las mismas con mayor precisión y discrimina mejor los sonidos del habla.</p>	<p>Logra articular sonidos del habla que percibe con mayor precisión.</p>	<p>Ofrecerle objetos para explorar con diversos sonidos no estridentes.</p> <p>Presentarle estímulos musicales no estridentes.</p> <p>Cantarle canciones infantiles repetitivas con claras gesticulaciones para que el niño pueda visualizar y asociar los movimientos de la boca y el rostro del adulto (adulto frente al niño)</p> <p>Jugar con la producción de sonidos corporales y de objetos, sonidos de los animales.</p>	<p>Hipersensibilidad a los ruidos</p> <p>No reacciona ni muestra interés ante sonidos del ambiente, voces y sonidos del habla.</p>
	<p>Desarrollo motor y juego:</p> <p>Consolidación de la marcha autónoma.</p> <p>Maduración de la coordinación global y manual.</p> <p>Realiza movimientos cada vez más complejos que dan cuenta de su evolución cognitiva.</p> <p>Juegos: pre-simbólicos, imitación diferida (hacer como sí), juegos sensoriomotores y juegos de crianza.</p>	<p>Afianza la marcha autónoma.</p> <p>Da pasos hacia los lados y hacia atrás.</p> <p>Se interesa y disfruta mucho las actividades de motricidad global que involucran todo su cuerpo (etapa de explosión motriz). Trepa muebles, rejas, escalones, muritos y otros obstáculos.</p> <p>Le gustan los juegos corporales de sostén con sus referentes adultos (calesita, caballito gris, bailar, palomita, hamacados, otros).</p> <p>Estos juegos estimulan el equilibrio.</p>	<p>Ofrecer ambientaciones con juegos y mobiliario interior y exterior apropiados para ensayar sus habilidades motoras: trepar, deslizarse, subir escalones, rodar, entrar, salir, meterse, buggis, caballitos de vaivén y de montar, juegos de arrastre, entre otros.</p> <p>Realizar variadas actividades al aire libre con posibilidades de explorar el medio natural (diferentes tipos de suelo, vegetación, agua, aire, otros).</p> <p>Ofrecerle recipientes de variados tamaños y objetos que pueda introducir en ellos y recipientes que permitan al niño entrar y salir de él.</p> <p>Ofrecer objetos para apilar, tirar y juntar, poner y sacar, encastrar, armar y desarmar.</p>	<p>Que el niño no haya logrado la marcha autónoma.</p> <p>Excesivas caídas por pérdida de equilibrio.</p> <p>Asimetría entre ambos hemicuerpos.</p> <p>El niño deambula sin sentido, giros repetitivos.</p> <p>No hay conducta exploratoria.</p> <p>No ha adquirido la pinza fina.</p>

	PROCESOS ESPERADOS	COMPETENCIAS ADQUIRIDAS	ESTRATEGIAS DE PROMOCIÓN DEL DESARROLLO	SIGNOS DE ALERTA
<p>19 a 24 M E S E S</p>	<p>Desarrollo motor y juego:</p>	<p>Le gustan mucho los juegos de escondidas y atrapadas. Así como los de persecución y ocultamiento, equilibrio y desequilibrio.</p> <p>Perfección la manipulación y exploración de objetos.</p> <p>Perfecciona la habilidad manual, se hace más precisa.</p> <p>Puede interesarse en realizar garabatos en una hoja grande de forma espontánea</p> <p>Arma torres de hasta 5 objetos.</p> <p>Juega a ocultar y encontrar objetos escondidos, lanzarlos y recuperarlos.</p> <p>Asocia causa y consecuencia.</p> <p>Empieza a participar en diversas tareas simples (vestirse, limpiar, entre otras).</p> <p>Simula situaciones de la vida cotidiana (imitación diferida). Utiliza diferentes objetos como soporte simbólico (usa un objeto como teléfono, un palo como cuchara,, etc).</p>	<p>Juegos con pelotas de distintos tamaños, texturas para tirar, patear, acumular, etc.</p> <p>Juegos con bloques y recipientes de diferentes tamaños.</p> <p>Juguetes de arrastre.</p> <p>Jugar con los niños a envolver y desenvolver paquetes (envolver objetos pequeños en papeles de distintos tamaño, colores y texturas).</p> <p>Rompecabezas de 3, 4 o 6 piezas.</p> <p>Invitarlos a participar en actividades cotidianas como limpiar, ordenar, vestirse, guardar, entre otras.</p> <p>Poner a su disposición juguetes y elementos de uso cotidiano como muñecos, elementos de cocina de uso seguro y otros, para estimular la representación y juego simbólico.</p> <p>Con la supervisión del adulto, ofrecerle diversidad de material pequeño, para que pueda manipular con manos y dedos.</p> <p>Ofrecer hojas grandes, pastelones o crayolones gruesos, para disfrutar haciendo garabatos.</p> <p>Pueden usarse rodillos con agua o pinturas no tóxicas y al agua, para dejar marcas en una superficie grande. ▶</p>	<p>Movimientos de autoestimulación, como balanceo del tronco, o movimientos raros y sin sentido.</p> <p>La exploración de los objetos siempre es igual, por ejemplo: hacer rodar o siempre hacer golpecitos, siempre rascar el objeto, etc.</p>

19 a 24 M E S E S	PROCESOS ESPERADOS	COMPETENCIAS ADQUIRIDAS	ESTRATEGIAS DE PROMOCIÓN DEL DESARROLLO	SIGNOS DE ALERTA
	Desarrollo motor y juego:		<p>Juegos con pelotas de distintos tamaños, texturas para tirar, patear, acumular, etc.</p> <p>Juegos con bloques y recipientes de diferentes tamaños.</p> <p>Juguetes de arrastre.</p> <p>Jugar con los niños a envolver y desenvolver paquetes (envolver objetos pequeños en papeles de distintos tamaño, colores y texturas).</p> <p>Rompecabezas de 3, 4 o 6 piezas.</p> <p>Invitarlos a participar en actividades cotidianas como limpiar, ordenar, vestirse, guardar, entre otras.</p> <p>Poner a su disposición juguetes y elementos de uso cotidiano como muñecos, elementos de cocina de uso seguro y otros, para estimular la representación y juego simbólico.</p> <p>Con la supervisión del adulto, ofrecerle diversidad de material pequeño, para que pueda manipular con manos y dedos.</p> <p>Ofrecer hojas grandes, pastelones o crayolones gruesos, para disfrutar haciendo garabatos.</p> <p>Pueden usarse rodillos con agua, o pinturas no tóxicas y al agua, para dejar marcas en una superficie grande. ▼</p>	

	PROCESOS ESPERADOS	COMPETENCIAS ADQUIRIDAS	ESTRATEGIAS DE PROMOCIÓN DEL DESARROLLO	SIGNOS DE ALERTA
<p>19 a 24 M E S E S</p>	<p>Desarrollo motor y juego:</p>		<p>Jugar con los niños a juegos corporales de sostén, como calesita, bailar cuerpo a cuerpo, caballito, palomita, hamacados y otros juegos en la falda (que estimulen el equilibrio y la seguridad de ser sostenido)</p> <p>Jugar con los niños juegos de escondidas y atrapadas verificando siempre que el niño los disfruta y pide repetirlos, suspender si el niño se angustia.</p> <p>Los juegos pueden hacerse en forma individual con cada niño, en pequeños grupos, no son necesariamente colectivos.</p> <p>Ofrecer juguetes que estimulen la asociación de causa y consecuencia</p> <p>Ofrecerle un vaso apropiado al tamaño de sus manos cuando toma líquidos.</p>	

GRILLA DE OBSERVACIÓN DE NIÑOS DE 24 A 36 MESES

	PROCESOS ESPERADOS	COMPETENCIAS ADQUIRIDAS	ESTRATEGIAS DE PROMOCIÓN DEL DESARROLLO	SIGNOS DE ALERTA
<p>24 a 36 M E S E S</p>	<p>Alimentación:</p> <p>El niño ya está integrado a los alimentos de la mesa familiar.</p> <p>El niño ha adquirido habilidades que le permiten manejarse con autonomía, por ejemplo: colaborar en poner la mesa, repartir el pan, entre otros.</p>	<p>El niño mastica la variedad de alimentos presentados.</p>	<p>Promover un clima afectivo y alegre durante los momentos de ingesta.</p> <p>Respetar el ritmo de los niños para comer (evitar apurarlos o presionarlos).</p> <p>Presentar variedad de preparaciones y degustarlas en su presencia, hacer verbalizaciones: "mmm... ¡qué rico!"</p> <p>Promover la participación activa del niño en los espacios de alimentación (desayuno, almuerzo, merienda). Esto facilita la espera de turnos, el vínculo con sus pares y la comunicación.</p> <p>Promover la colaboración en el montado de la mesa, repartir utensilios, servilletas.</p> <p>Se observa mayor comprensión y resolución de situaciones más complejas.</p> <p>El niño responde y disfruta de cumplir órdenes sencillas solicitadas por el adulto o sus pares.</p>	<p>Dificultades en la masticación.</p> <p>Rechazo al alimento.</p> <p>Escasa iniciativa para alimentarse.</p>
<p>Sueño:</p> <p>El niño necesita dormir menor cantidad de horas que en etapas anteriores.</p>	<p>Comunica con verbalizaciones o con su expresividad corporal (llanto, irritabilidad, rascarse la cabeza o los ojos) cuando tiene deseos de dormir o descansar.</p>	<p>Respetar el ritmo propio del niño, ofreciendo un espacio y tiempo de descanso cuando lo requiere a demanda.</p> <p>Posible aparición de pesadillas.</p> <p>Usar sábanas y mantas personales. ▶</p>	<p>Insomnio.</p> <p>Hipersomnia.</p> <p>Despierta varias veces en la noche, se mueve reiteradamente, emite sonidos.</p>	

	PROCESOS ESPERADOS	COMPETENCIAS ADQUIRIDAS	ESTRATEGIAS DE PROMOCIÓN DEL DESARROLLO	SIGNOS DE ALERTA
<p>24 a 36 MESES</p>	<p>Sueño:</p> <p>Desarrollo socio-emocional y comunicación:</p> <p>Es una etapa de muchos cambios, en que comienza a adquirir conductas autónomas en todas las áreas del desarrollo.</p> <p>Proceso de afirmación del “Yo”.</p>	<p>Disfruta de realizar actividades en forma autónoma.</p> <p>Expresar desacuerdos (oposicionismo).</p> <p>Puede tener algunas conductas desafiantes.</p> <p>Presencia de rabietas que dan cuenta del proceso de afirmación del yo para expresar sentimientos y regular por sí mismo las emociones.</p> <p>Anticipa la necesidad de ir al baño.</p>	<p>El adulto:</p> <p>NO DEBE INDUCIR EL SUEÑO EN FORMA HOMOGÉNEA PARA TODOS LOS NIÑOS, YA QUE SE DESCONOCE EL RITMO INDIVIDUAL.</p> <p>LA AMBIENTACIÓN DE LA SALA NO DEBE PENSARSE PARA UNA ÚNICA OPCIÓN: SALA OSCURA, MÚSICA TRANQUILA, OMITIENDO LOS DIFERENTES INTERESES Y NECESIDADES.</p> <p>SUPERVISA siestas y descansos singularizadas y con las transiciones.</p>	<p>Apego excesivo con el adulto que interfiere con la exploración y otras actividades.</p> <p>No se relaciona con el adulto como figura de apego.</p> <p>Dificultades para regularse afectivamente.</p> <p>No establece contacto con la mirada o es muy fugaz.</p>
			<p>Responder a la iniciativa del niño cuando quiere colaborar en las tareas y actividades o hacerlas por sí mismo.</p> <p>Acondicionar el ambiente para minimizar riesgos de accidentes y evitar prohibiciones innecesarias.</p> <p>Explicitar alguna norma básica de la sala (1 o 2, claras y concisas referidas a la seguridad y/o convivencia, al cuerpo de uno y del otro, a los materiales, lo que se puede y no se puede).</p> <p>Explicar las razones por las que se le solicita que haga o deje de hacer algo.</p>	

PROCESOS ESPERADOS	COMPETENCIAS ADQUIRIDAS	ESTRATEGIAS DE PROMOCIÓN DEL DESARROLLO	SIGNOS DE ALERTA
<p>24 a 36 M E S E S</p> <p>Desarrollo socio-emocional y comunicación:</p>	<p>Manifiesta y expresa miedos e inseguridades, por ejemplo: a la oscuridad, a quedar solo, a algunos animales, entre otros.</p> <p>Comprende frases de mayor complejidad: “agarra tu gorro, tu libro y tu mochila”.</p> <p>Entiende preguntas simples como “¿Quién?, ¿qué?, ¿dónde?”. hacia el final del proceso, surgen los “por qué”.</p> <p>Comprende el concepto de “uno”.</p> <p>Compara tamaños (Mostrarle la más grande).</p> <p>Comprenden el uso de los objetos (¿qué usamos para tomar la leche?).</p> <p>Comprende historias simples cuando están apoyadas por fotos, imágenes o dibujos, de objetos relacionados a su contexto.</p> <p>Comprende conceptos simples con “arriba”, “abajo”, “grande”, “chico”, adentro -afuera.</p> <p>Aumenta el vocabulario de uso cotidiano. ▶</p>	<p>Acordar con las familias el momento y estrategias para promover y afianzar el control de esfínteres.</p> <p>Facilitar el rápido acceso al baño cuando el niño solicita o expresa que quiere usarlo.</p> <p>Promover el uso de ropa cómoda para que cuando el niño va al baño pueda desvestirse y vestirse con facilidad y rapidez. Interfieren y dificultan el uso de tónicas, botones, cierres, cinturones, enteritos, tiradores, bodys, entre otros.</p> <p>Con cierta frecuencia consultar a los niños si quieren ir al baño, ya que a veces, por estar concentrados jugando no registran la necesidad de ir.</p> <p>Cuando esté irritado, enojado o frustrado, ayudarlo a calmarse a través de la palabra y el contacto corporal, tomarlo en brazos, (si el niño lo permite) distraerlo.</p> <p>Cuando el niño expresa desacuerdos o tiene conductas oposicionistas dialogar con él para entender y considerar su punto de vista. Se pueden hacer negociaciones que integren ambas perspectivas. ▶</p>	<p>No responde cuando se lo llama.</p> <p>Mantiene o aumenta la jerga (lenguaje ininteligible).</p> <p>No comprende preguntas que le hace el interlocutor.</p> <p>No se le entienden las palabras que dice.</p> <p>No repite frases.</p> <p>Miedos intensos.</p>

24 a 36 M E S E S	PROCESOS ESPERADOS	COMPETENCIAS ADQUIRIDAS	ESTRATEGIAS DE PROMOCIÓN DEL DESARROLLO	SIGNOS DE ALERTA
	<p>Desarrollo socio-emocional y comunicación:</p>	<p>Produce frases de 4 o 5 palabras de complejidad creciente, poco a poco más entendibles para el entorno.</p> <p>Produce adjetivos (yo, ella, él), plurales, proposiciones (en, sobre, por).</p> <p>Logra sostener una charla, pero cambia de tema con rapidez.</p> <p>Expresa emociones hacia los adultos utilizando palabras y no sólo acciones.</p> <p>El lenguaje empieza a acompañar el juego..</p> <p>Propone temas de conversación.</p>	<p>Atender sensiblemente las manifestaciones o relatos de miedo, acompañar y conversar sobre ellos introduciendo aspectos de la realidad que den seguridad a los niños.</p> <p>Crear situaciones comunicativas buscando momentos, espacios, lugares en los que compartir juegos, experiencias, sentimientos y todo tipo de actividades que favorezcan la conducta comunicativa del niño.</p> <p>Hablar con mensajes claros.</p> <p>Utilizar frases simples y bien estructuradas.</p> <p>Respetar turnos de las iniciativas de comunicación del niño. No responder por él. No corregir la pronunciación, a esta edad es más importante que el niño hable aunque a veces no se le entienda claramente.</p> <p>Para ayudarlos podemos repetir nosotros de forma adecuada lo que el niño dice, sin corregirlos, expandiendo su producción en frases simples dentro del contexto donde se realiza.</p> <p>Adoptar una actitud positiva frente al niño, felicitándolo por sus progresos.</p> <p>Implementar rutinas de lectura de libros de cuentos todos los días. Contar cuentos, rimas, adivinanzas, poesías y canciones cortas, acordes a la edad. ▼</p>	

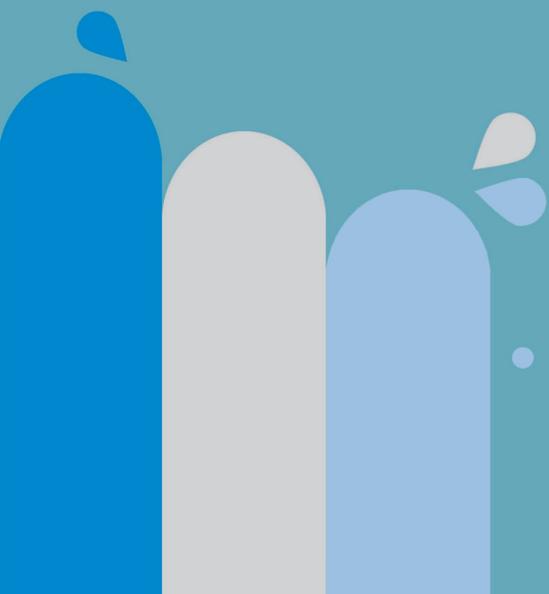
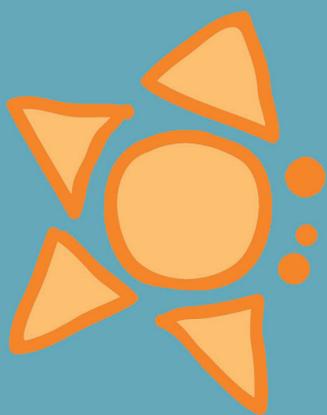
	PROCESOS ESPERADOS	COMPETENCIAS ADQUIRIDAS	ESTRATEGIAS DE PROMOCIÓN DEL DESARROLLO	SIGNOS DE ALERTA
24 a 36 MESES	<p>Desarrollo socio-emocional y comunicación:</p>		<p>Estimular la comprensión solicitando al niño que cumpla algunas acciones a la vez, por ejemplo.: “Busca los juguetes, mételos en la caja y guárdala en el cajón”. Jugar con el niño a seleccionar objetos que hagan parejas por el color, forma y tamaño.</p> <p>Ordenar, clasificar y seriar objetos por categorías (animales, ropa, juguetes, medios de transporte, alimentos, etc.).</p> <p>Juegos de imitar acciones que realicen los adultos “cocina, arreglar autos, etc” (juego simbólico)</p>	
<p>Desarrollo motor:</p> <p>Afianzamiento de la coordinación global y manual.</p>	<p>Corre, salta, trepa muebles, rejas, escalones, muritos y otros obstáculos.</p> <p>Sube escaleras alternando pies.</p> <p>Lanza y pateo pelotas en una dirección elegida.</p> <p>Pedalea un triciclo y Chivitas.</p> <p>Le gustan los juegos corporales de sostén con sus referentes adultos (hamacados, giros, juegos de equilibrio, arrastres, entre otros). Estos juegos estimulan el equilibrio y el sentimiento de seguridad.</p>	<p>Acondicionar espacios seguros, interiores y exteriores, que permitan el despliegue de las grandes funciones motrices: con obstáculos para trepar, para realizar saltos en profundidad desde una altura segura, espacios para correr, andar en triciclos, jugar con pelotas de distintos tamaños, hamacas, toboganes, subibajas pequeños, entre otros.</p> <p>Promover los juegos sensoriomotores y ser respetuoso de las decisiones que los niños van tomando en relación a qué juego realizar, en qué tiempos, con qué secuencia progresiva decide hacerlo, apoyarlo cercanamente si el niño lo solicita o le da seguridad para animarse a un nuevo desafío.</p>	<p>Asimetría postural entre ambos hemicuerpos¹.</p> <p>El niño deambula sin sentido.</p> <p>Movimientos de autoestimulación, como balanceo del tronco o movimientos raros y sin sentido.</p> <p>1- Asimetría postural: refiere a las dificultades de ajuste en las posturas entre ambas partes del cuerpo.</p>	

	PROCESOS ESPERADOS	COMPETENCIAS ADQUIRIDAS	ESTRATEGIAS DE PROMOCIÓN DEL DESARROLLO	SIGNOS DE ALERTA
24 a 36 MESES	<p>Desarrollo motor:</p>	<p>Le gustan mucho los juegos de escondidas y atrapadas.</p> <p>Perfecciona la habilidad manual, se hace más precisa.</p> <p>Realiza movimientos cada vez más complejos vinculados a la vida cotidiana como cepillar los dientes, comer con tenedor, abrir y cerrar canillas, ponerse y sacarse algunas ropas.</p> <p>Construye torres de 5 o más cubos. Arma puzzles simples y de poquitas piezas (4 o 6).</p> <p>Pintan y dibujan garabatos.</p>	<p>Jugar con los niños a diversas modalidades de escondidas y atrapadas verificando siempre que el niño los disfruta y pida repetirlos, suspender si el niño se angustia.</p> <p>Los juegos pueden hacerse individualmente con cada niño, en pequeños grupos.</p> <p>No son necesariamente colectivos.</p> <p>Ofrecer ambientes ricos en objetos y juguetes para promover el juego simbólico por ejemplo: telas, cuerdas, palos, bastones de espuma para golpear, delimitar espacios, simbolizar, recipientes de distinto tamaño, muñecos y muñecas intergeneracionales, carteras, bolsos, animales de juguete, utensilios domésticos cotidianos, ollas, cucharones, espumaderas, sartenes, platos, tazas y vasos, disfraces a medidas de los niños, juegos de herramientas, de doctor, entre otros, al menos 1 para cada niño.</p> <p>Respetar las iniciativas del niño y promover su autonomía en relación a vestirse, desvestirse, comer solo, lavarse, entre otros (resolver problemas sencillos). ▶</p>	<p>Inquietud excesiva que desorganiza las actividades del niño.</p> <p>Inhibición psicomotora.</p> <p>Pérdidas de equilibrio muy frecuentes (el niño se cae mucho).</p> <p>Dificultad para aprender gestos complejos cotidianos (peinarse, comer solo, ponerse o sacarse ropa, entre otros).</p> <p>Ausencia de juego y exploración.</p> <p>Prolongación de etapas de juegos anteriores.</p>

24 a 36 M E S E S	PROCESOS ESPERADOS	COMPETENCIAS ADQUIRIDAS	ESTRATEGIAS DE PROMOCIÓN DEL DESARROLLO	SIGNOS DE ALERTA
	<p>Desarrollo motor:</p>		<p>Ofrecer propuestas para explorar y desarrollar la habilidad manual por ejemplo cerrar y abrir cierres, ganchos, candados, velcros, botones, broches, juegos didácticos, entre otros.</p> <p>Ofrecer actividades manuales, de expresión plástica y dar consignas libres, no directivas que promuevan la exploración de los diferentes soportes e instrumentos, la expresión y la comunicación a través del lenguaje plástico, por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● masas para explorar, enluido, papeles de diferentes texturas para arrugar, rasgar, etc. ● ofrecer actividades para pintar en diversas superficies grandes con sus manos, dedos, rodillos, brochas y pinceletas gruesas, pastelones, crayolones, marcadores gruesos, tintas de colores. Usar soportes diversos como objetos, cartones, hojas grandes, entre otros. ● habilitar la producción libre, sin intencionalidad ni mirada puesta en el producto, sino en el puro disfrute expresivo. ● evitar el inducir, así como el promover, un determinado producto pre-definido. ● no ofrecer siluetas para ser rellenas, ni pintadas. ● utilizar los diferentes planos, horizontal (piso, debajo de la mesa, etc.) vertical, inclinación en grandes superficies. 	

ANEXO II

El período de integración o familiarización



● EL PERÍODO DE INTEGRACIÓN O FAMILIARIZACIÓN

En el período de integración o familiarización es importante tener en cuenta que para un ciertos bebés y niños puede ser la primera vez que se encuentren en un contexto no hogareño, con personas no conocidas, fuera del círculo familiar.

● ¿Qué significa este período?

Son las primeras experiencias de separación, de un tiempo-espacio desconocido, por lo tanto lograr disfrutar de este espacio implica la construcción de un vínculo de confianza, de parte de las familias y los niños, con las educadoras y/o cuidadoras (y resto del equipo). Requiere de tiempo y estrategias de planificación y comunicación con los referentes familiares, lo que redundará en experiencias compartidas fortalecedoras para el niño.

Este proceso de construcción de confianza implica múltiples dimensiones:

a- Para los niños significa entender el nuevo contexto, apropiarse del espacio, las dinámicas y ritmos, la presencia de otros adultos y otros niños. Por ello es adecuado pensarlo como proceso de familiarización:

“Familiarizar es establecer vínculos entre todas las personas implicadas en la educación de un niño: el mismo niño, su familia, las educadoras que cuidarán de él”.

(Febrer, y Jansà, 2011, pág. 11).

b- Para las familias implica necesariamente creer en la capacidad de cuidado de otros adultos, es confiar en las capacidades de sus hijos, transmitiendo seguridad.

c- Para las educadoras y cuidadoras, es un tiempo para conocer a los niños, sus características, los modos de criar, así como las estrategias de los referentes familiares para acompañar y regular las emociones de los mismos. Esto exige, asumir un rol activo como parte importante de un proceso, donde las educadoras y cuidadoras deben poder acoger y sostener a los niños. Lo que implica una actitud empática, sensible, de escucha y de observación.

Es un momento fundante, que marca, en gran medida, los mecanismos de separación y resolución de situaciones novedosas, teniendo en cuenta que el niño debe:

- Separarse de las personas de referencia que ha conocido hasta ahora.
- Relacionarse con otras personas y sentirse seguro con ellas.
- Construir la confianza en que la separación es temporal y que luego se produce el re-encuentro con sus padres.
- El conocer un nuevo espacio.
- Incorporar nuevos ritmos, rutinas y rituales.

El rol y lugar de las familias en este proceso es el de acompañar a los niños durante el proceso, respetando sus necesidades, sentires e intereses.

Es imprescindible que las familias ingresen al centro, al espacio donde el niño estará cotidianamente con su educadora y/o cuidadora y otros niños. Los padres tienen que despedirse, evitando que desaparezcan “disimuladamente”.

Un riesgo de esta etapa, es excluir a los referentes familiares de este proceso. Ya sea apresurar la separación, la salida del familiar del espacio, como desaprovechar su presencia conocer las formas en que se relacionan con el niño, así como las dificultades a la que se enfrentan en la crianza cotidianamente.

En suma, el tiempo de permanencia del referente familiar en el espacio, debe ser vivenciado por la educadora y/o cuidadora como una oportunidad y no con tensión e incomodidad por la presencia de otros adultos.

Los familiares facilitan la construcción de confianza entre el niño y la educadora y/o cuidadora, habilitando el vínculo entre ellos.



● Organización y planificación de este período

Este período necesita pensarse de forma singular, en función de la información y observación que se tenga del niño, la familia, características y costumbre, ajustándose a la realidad cotidiana.

No es un proceso lineal ni predecible, sino dinámico. Los niños pueden mostrarse cómodos en un momento (jugar, interactuar, reír) y luego, con el pasar de los días extrañar nuevamente a los padres y/o su espacio.

Durante los primeros días los niños precisan del acompañamiento de un referente familiar, con quien jugar, ser sostenido, habilitado, atendido y comprendido. De forma progresiva, luego de algunos días, el adulto irá dando lugar a las educadoras y/o cuidadoras, para que esta asuma mayor protagonismo (en el juego; en los cuidados corporales: alimentación, higiene; en el sostén y acompañamiento).

Las educadoras y/o cuidadoras deben ser consistentes en su hacer: responder de forma cálida, sensible y oportuna a las necesidades de los niños, anticipar acciones, mantener disponibilidad física, emocional y lúdica. Utilizar el lenguaje corporal, no verbal y verbal claro y sencillo, con variaciones entonacionales de la voz que acompañen y sostengan el proceso.

Cada niño tiene su ritmo, así como su familia. En este sentido hay que valorar de forma individual el momento adecuado para que el niño logre estar sin el referente familiar dentro del espacio.

Algunos precisan despedirse del referente luego de haber estado un rato juntos, otros en cambio, se separan en la puerta de la sala / casa comunitaria. Algunos niños requieren la presencia intermitente, o tener la certeza de que la familia se encuentra cerca, a la vista (a través de la ventana, con la puerta semi-abierta), otros necesita entrar y salir, esto varía según las características de cada niño.

● ¿Cuánto tiempo necesita este proceso?

Las características esenciales del proceso de familiarización son la flexibilidad y la singularidad, ya que exige el conocimiento mutuo y construcción de confianzas. Si bien se tienen que respetar estas características, es un riesgo que transcurran períodos muy extensos de integración del niño al espacio de cuidado y atención.

PROGRAMA PRIMERA INFANCIA

