



Fundamentos del Aprendizaje Preescolar de California

Volumen 2



Fundamentos del Aprendizaje Preescolar de California

Volumen 2

Artes visuales y escénicas

Desarrollo físico

Salud



Información de publicación

Los *Fundamentos del Aprendizaje Preescolar de California* (Volumen 2), fueron desarrollados por la División de Aprendizaje Temprano y Cuidado, del Departamento de Educación de California (CDE, por sus siglas en inglés). La edición en español fue editada por Luis Ríos, Consultor Bilingüe de la División de Aprendizaje Temprano y Cuidado, trabajando en colaboración con personal de la Editorial del Departamento de California (CDE Press, por sus siglas en inglés). Fue diseñado y preparado para su impresión por el personal de CDE Press y publicado por el Departamento, 1430 N Street, Sacramento, CA 95814-5901. Fue distribuido conforme a las disposiciones de la Ley de Distribución de Bibliotecaria y la Sección 11096 del *Código de Gobierno*.

La versión en inglés fue editada por Faye Ong, trabajando en colaboración con Laura Bridges y Desiree Soto, Asesoras, de la División de Educación Temprana y Apoyo. Fue diseñada y preparada para su impresión por el personal de CDE Press. El diseño de la portada y del interior lo creó Cheryl McDonald. Fue publicada por el Departamento de Educación, 1430 N Street, Sacramento, CA 95814-5901. Fue distribuida conforme a las disposiciones de la Ley de Distribución de Bibliotecas y el artículo 11096 del *Código de Gobierno*.

La traducción al español estuvo a cargo de American Language Services bajo un acuerdo con Luis Ríos, Consultor Bilingüe de la División de Aprendizaje Temprano y Cuidado.

© 2021 versión en inglés por el Departamento de Educación de California.
Todos los derechos reservados.

© 2015 versión en español por el Departamento de Educación de California.
Todos los derechos reservados.

ISBN 978-0-8011-1801-4

Información sobre pedidos

Los ejemplares en inglés están disponibles para la venta por el Departamento de Educación de California. Para obtener precios e información sobre pedidos, por favor, visite el sitio electrónico del Departamento en <http://www.cde.ca.gov/re/pn> o comuníquese con la Oficina de Ventas de la Editorial de CDE al 1-800-995-4099. Un *Catálogo de Recursos Educativos* ilustrado que describe las publicaciones, videos y otros medios educativos disponibles del Departamento se pueden obtener sin cargo alguno escribiendo a la Oficina de Ventas de la Editorial de CDE, Departamento de Educación de California, 1430 N Street, Suite 3207, Sacramento, CA 95814-5901; enviando un fax al 916-323-0823; o comunicándose con la Oficina de Ventas de la Editorial de CDE al número de teléfono que se mostró anteriormente.

Aviso

La guía en los *Fundamentos del Aprendizaje Preescolar de California* (Volumen 2) no es obligatoria para las agencias educativas locales u otras entidades. Excepto por las legislaciones, reglamentos y decisiones jurídicas a los que se hacen referencia en su contenido, este documento es de uso ejemplar y su cumplimiento no es obligatorio. (Véase el *Código de Educación*, Sección 33308.5)

Contenidos

Un Mensaje del Superintendente
de Educación Pública del Estado

v

Reconocimientos

vii

Introducción

xi



**Fundamentos en las
Artes Visuales y Escénicas**

1



**Fundamentos en
el Desarrollo Físico**

49



**Fundamentos en
la Salud**

91

Apéndice: Los Fundamentos

133

Un mensaje del Superintendente de Educación Pública del Estado

Tengo el agrado de presentar los *Fundamentos del Aprendizaje Preescolar de California* (Volumen 2). Esta publicación es la segunda de una serie de tres volúmenes diseñada para mejorar el aprendizaje y el desarrollo temprano para los niños en la educación preescolar de California.

Naturalmente, los estudiantes preescolares están deseosos por aprender. Sin embargo, no todos ellos ingresan al jardín de niños listos para la escuela. Muy a menudo, los niños ya se quedan atrás académicamente, de sus compañeros, y esta circunstancia puede impedir su aprendizaje y desarrollo continuo mucho después del jardín de niños. La enseñanza en las escuelas preescolares de alta calidad contribuye al éxito académico y social de largo alcance de los niños, así como también a su capacidad de expresarse en forma creativa a través de las artes, su capacidad de participar en actividades físicamente exigentes, y el desarrollo de sus hábitos de salud para toda la vida.

Los niños que asisten a escuelas preescolares de alta calidad se benefician de oportunidades ricas de aprender a través del juego. Además, se benefician del plan de estudios que integra todos los dominios del desarrollo de forma que sea apropiado a nivel de desarrollo,

cultural y lingüístico.

Hacer participar intencionalmente a los niños en el juego apoya el aprendizaje y desarrollo que se describe en los fundamentos preescolares de aprendizaje. En un informe reciente, la Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños, (National Association for the Education of Young Children, NAEYC, por sus siglas en inglés) pide a los educadores en la educación temprana que hagan que el juego sea una parte regular del plan de estudios diario y que sean responsables de las necesidades de cada estudiante.

Además, un informe reciente de la Academia Americana de Pediatría (American Academy of Pediatrics) llega a la conclusión de que jugar es muy importante para el desarrollo saludable del cerebro. Estos informes, así como también muchos otros, dejan en claro que el juego y el aprendizaje integrado de los niños en las escuelas preescolares son componentes importantes de los programas de educación preescolar de alta calidad.

Con el objetivo de asegurar que todas las escuelas preescolares en California ofrezcan programas de alta calidad, el Departamento de Educación de California colaboró en guiar a educadores de educación temprana, investigadores, defensores y padres a desarrollar el Volumen 2

de los fundamentos preescolares de aprendizaje.

Los fundamentos describen los conocimientos y las habilidades claves que la mayoría de los niños pueden lograr cuando se les proporcionan clases de interacciones, instrucción y entornos mostrados mediante investigaciones para promover el aprendizaje y desarrollo temprano. El Volumen 2 se enfoca en tres dominios: las artes visuales y escénicas, el desarrollo físico y la salud. Estos dominios, a menudo reciben menos atención que algunos de los demás dominios, pero son igualmente importantes para el aprendizaje y desarrollo general de los niños en las escuelas preescolares.

Una investigación que se resume en este volumen indica que el ejercicio físico y las rutinas saludables junto con elecciones nutritivas establecen el escenario para los hábitos saludables de por vida. El informe reciente de la NAEYC (por sus siglas en inglés) recalca la necesidad de que los

niños jueguen al aire libre, usen sus músculos mayores y participen en actividades físicas vigorosas todos los días. Por supuesto, las artes visuales y escénicas alimentan el juego imaginativo y la creatividad de los niños en preescolar y además promueven el aprendizaje en todos los dominios, incluso el desarrollo de habilidades físicas, el desarrollo cognitivo y el desarrollo socioemocional.

Creo que estos fundamentos ayudarán a guiar y apoyar a todas las escuelas preescolares de California a proporcionar instrucción y actividades apropiadas a nivel de desarrollo que hagan participar a las mentes, los corazones y los cuerpos de los jóvenes. Dicho aprendizaje guiará el bienestar y el éxito de los niños durante toda la vida.



TONY THURMOND
Superintendente de Educación
Pública del Estado

Reconocimientos

El desarrollo del Volumen 2 de los *Fundamentos del Aprendizaje Preescolar de California* incluyó a muchas personas. Los siguientes grupos realizaron contribuciones: (1) líderes de proyecto; (2) investigadores principales; (3) el consorcio de investigación ampliado; (4) el consorcio de investigación de los fundamentos del aprendizaje preescolar; (5) el personal del Departamento de Educación de California; (6) organizaciones que forman parte de la educación de la infancia temprana; (7) facilitadores de las sesiones de aporte del público y los participantes; (8) participantes en el proceso de publicación en la red de colaboradores; y (9) participantes en el proceso de audiencia pública.

Líderes de proyecto

Los siguientes miembros del personal de WestEd están gratamente reconocidos por sus aportes: **Peter Mangione, Charlotte Tilson y Cathy Tsao.**

Investigadores principales

Se extiende un agradecimiento especial a los investigadores principales por su experiencia y sus aportes como escritores principales.

Artes visuales y escénicas

James Catterall, University of California, Los Ángeles

Desarrollo físico

Abbey Alkon, University of California, San Francisco
Victoria Leonard, University of California, San Francisco

Salud

Abbey Alkon, University of California, San Francisco
Victoria Leonard, University of California, San Francisco

Consortio de investigación ampliado

El desarrollo del Volumen 2 fue guiado por un consorcio de investigación ampliado de expertos en cada área. Los expertos en el área y sus afiliaciones se enumeran como figura a continuación. Se extienden los agradecimientos a estas personas por aportar su experiencia a este proyecto y por colaborar con el consorcio de investigación de los fundamentos preescolares de aprendizaje.

Artes visuales y escénicas

Liane Brouillette, University of California, Irvine
Victoria Brown, Lucy School
Lisa Catterall, Imagination Group
Joyce Jordan, University of Miami
Gwen Morgan-Bezell, Santa Ana College
Linda Neelly, University of Connecticut
Nancy Ng, Luna Kids Dance

Desarrollo físico

David Gallahue, Indiana University
Clersida Garcia, Northern Illinois
University

Patricia Kimbrell, San Diego State
University

Rebecca Lytle, California State
University, Chico

Robyn Wu, Samuel Merritt University

Laura Vidal-Prudholme, Saddleback
College

Salud

Abbey Alkon, University of California,
San Francisco

Jyu-Lin Chen, University of
California, San Francisco

Charlotte Hendricks, Healthy
Childcare Consultants, Inc.

Victoria Leonard, University of
California, San Francisco

Sondra Moe, Rio Hondo College

Ken Springer, Southern Methodist
University

Barbara Tinsley, Arizona State
University

Consortio de investigación de los fundamentos del aprendizaje preescolar

Los siguientes miembros del consorcio de investigación son reconocidos por su conocimiento y experiencia en la guía del proceso de desarrollo y por su revisión experta del documento para que refleje a los estudiantes preescolares de California.

Cindy Bernheimer, WestEd

Melinda Brookshire, WestEd

Caroline Pietrangelo Owens, WestEd

Peter Mangione, WestEd

Katie Monahan, WestEd

Stephen Moore, University of
California, Berkeley

Teresa Ragsdale, WestEd

Amy Schustz-Alvarez, WestEd

Charlotte Tilson, WestEd

Cathy Tsao, WestEd

Mark Wilson, University of California,
Berkeley

Osnat Zur, WestEd

Asesores sobre diversidad cultural y desarrollo del inglés

Alison Wishard Guerra, University of
California, San Diego

Gisela Jia, The City University of New
York

Rebeca Valdivia, WestEd

Ann-Marie Wiese, WestEd

Marlene Zepeda, California State
University, Los Ángeles

Asesores de diseño universal

Maurine Ballard-Rosa, California
State University, Sacramento

Meryl Berk, Consultora de Visión,
Programas y Servicios de
Educación Temprana, Oficina de
Educación del Condado de San
Diego

Linda Brault, WestEd

Departamento de Educación de California

También se extiende un agradecimiento a los siguientes miembros del personal estatal: **Gavin Payne**, Jefe del Departamento; **Anthony Monreal***, Superintendente Asociado, la Ramaes de Instrucción y Apoyo para Aprendizaje; **Camille Maben**, Directora, División de Aprendizaje Temprano y Cuidado; **Cecelia Fisher-Dahms**,

* Durante el desarrollo de los fundamentos, estas personas trabajaron para el Departamento de Educación de California.

Administradora, Oficina en Calidad Profesional; y **Desiree Soto**, Consultora y **Laura Bridges**, Consultora, División de Aprendizaje Temprano y Cuidado; por sus revisiones y recomendaciones en curso. Durante el largo proceso de desarrollo, muchos miembros del personal estatal de CDE estuvieron involucrados en varios niveles. Agradecimientos adicionales a los miembros de la División de Aprendizaje Temprano y Cuidado: **Michael Jett***, **Gwen Stephens***, **Gail Brodie**, **Sy Dang Nguyen**, **Mary Smithberger***, **Maria Trejo** y **Charles Vail**; División de Educación Especial: **Meredith Cathcart**; División de Servicios de Nutrición: **Lynette Haynes-Brown**, **Kelley Knapp**, y **Heather Reed**; División de Desarrollo Profesional y Apoyo al Aprendizaje: **Nancy Carr**.

Organizaciones Interesadas en la Educación de Infancia Temprana

Los representantes de muchas organizaciones a nivel estatal brindaron perspectivas que afectan a los diferentes aspectos de los fundamentos de aprendizaje.

Action Alliance for Children
Alliance for a Better Community
Asian Pacific Islander Community Action Network
Association of California School Administrators
Baccalaureate Pathways in Early Childhood Education (BPECE)
California Alliance Concerned with School-Age Parenting and Pregnancy Prevention (CAC SAP/ Cal-SAFE)

California Association for the Education of Young Children (CAEYC)
California Association of Family Child Care (CAFCC)
California Association of Latino Superintendents and Administrators (CALSA)
California Child Care Coordinators Association
California Child Care Resource & Referral Network (CCCRN)
California Child Development Administrators Association (CCDAA)
California Child Development Corps
California Commission for Teacher Credentialing
California Community College Early Childhood Educators (CCCECE)
California Community Colleges Chancellor's Office (CCCCO)
California County Superintendents Educational Services Association (CCSESA)
California Early Reading First Network
California Federation of Teachers (CFT)
California Head Start Association (CHSA)
California Kindergarten Association
California National Even Start Association
California Preschool Instructional Network
California Professors of Early Childhood Special Education (CAPECSE)
California School Boards Association
California State Parent-Teacher Association
California State University Office of the Chancellor
California Teachers Association
California Tomorrow

Californians Together
Campaign for High Quality Early
Learning Standards in California
Child Development Policy Institute
Children Now
The Children's Collabrium
Council for Exceptional Children/
The California Division for Early
Childhood (Cal DEC)
Council of CSU Campus Childcare
(CCSUCC)
Curriculum Alignment Project
Curriculum & Instruction Steering
Committee
English Language Learners Preschool
Coalition (ELLPC)
Fight Crime, Invest in Kids California
First 5 Association of California
First 5 California Children & Families
Commission
Infant Development Association of
California (IDA)
Learning Disabilities Association of
California
Los Angeles Universal Preschool
(LAUP)
Mexican American Legal Defense and
Education Fund (MALDEF)
Migrant Education Even Start (MEES)
Migrant Head Start
National Black Child Development
Institute (NBCDI)
National Council of La Raza (NCLR)

Packard Foundation Children,
Families, and Communities
Program
Preschool California
Professional Association for
Childhood Education (PACE)
Special Education Local Plan Area
(SELPA)
University of California Child Care
Directors
University of California, Office of the
President (UCOP)
Voices for African American Students,
Inc. (VAAS)
Zero to Three

Sesiones de comentarios públicos

También se brinden
agradecimientos especiales a **Nancy
Herota, Natalie Woods Andrews**, y a
los líderes regionales de la California
Preschool Instructional Network
(CPIN, por sus siglas en inglés); y
Melinda Brookshire, Jenna Bilmes,
y **Jan Davis**, de WestEd, por sus
aportes cuando facilitaron las 54
sesiones de comentarios públicos
sobre el documento en borrador de
los fundamentos. Gracias también
a los participantes en las sesiones
de comentarios públicos por sus
contribuciones a este proyecto.



Introducción

Los fundamentos del aprendizaje preescolar son un paso fundamental en los esfuerzos del Departamento de Educación de California (CDE) de reforzar la educación preescolar y cerrar la brecha de logros académicos para los estudios escolares en California, ampliando la diferencia en logros académicos durante los años desde el jardín de niños al grado 12. Los fundamentos describen competencias, conocimiento y habilidades, que se pueden esperar que muestren la mayoría de los niños en un programa de alta calidad cuando completen su primer o segundo año de educación preescolar. En otras palabras, los fundamentos son puntos de destino de aprendizaje a los que, con apoyo apropiado, los niños se mueven y a menudo alcanzan durante los años de educación preescolar.

Los fundamentos están diseñados para promover la comprensión del desarrollo del conocimiento y habilidades de los niños y ayudar con la consideración de las formas apropiadas para apoyar el aprendizaje de los niños. En esencia, los fundamentos sirven como pilar para educar a los profesionales sobre el aprendizaje y desarrollo

de los niños. Los fundamentos están diseñadas para ser usadas en combinación con otras fuentes de información: la educación formal funciona hacia el aprendizaje y desarrollo, información sobre diferencias individuales, incluso aquellas relacionadas con las discapacidades, conocimiento sobre la contribución de experiencias culturales y lingüísticas para el desarrollo temprano, y desarrollo del inglés, incluso la guía de recursos del CDE llamada *Preschool English Learners: Principles and Practices to Promote Language, Literacy, and Learning* [Niños de edad preescolar que aprenden inglés: Principios y prácticas para promover el lenguaje, la lecto-escritura y el aprendizaje] (2009), perspectivas de las familias de los niños y las experiencias prácticas de los maestros de educación preescolar y directores del programa.

El apoyo necesario para lograr las competencias varía de niño en niño. Muchos niños aprenden simplemente mediante la participación en programas preescolares de alta calidad. Dichos programas ofrecen entornos y experiencias a los niños que alientan exploración y experimentación activa de juegos. Con el juego como parte fundamental

del plan de estudios, los programas de alta calidad incluyen la enseñanza intencionada para ayudar a que los niños obtengan conocimiento y habilidades.

Con respecto a las artes visuales y escénicas, el desarrollo físico y los fundamentos de salud en este volumen, los niños pueden demostrar su conocimiento y habilidades usando cualquier idioma, o para la mayoría de los fundamentos, a través de medios no verbales. Muchos niños aplican en forma efectiva su capacidad a menudo más avanzada en la lengua materna para comprender, por ejemplo, arte, música, teatro y conceptos de baile; conceptos de movimiento; y conceptos de salud. Otros niños pueden tener una discapacidad o necesidad especial que requiera adaptaciones particulares.* Para dar servicios a todos los niños, los programas de educación preescolar deben trabajar para brindar condiciones apropiadas de aprendizaje y asistir a cada niño a moverse a lo largo de un camino de aprendizaje y desarrollo saludable.

Los 50 estados han desarrollado estándares preescolares o están en proceso de hacerlo. Muchos estados han alineado estándares de aprendizaje temprano con sus estándares de contenido de jardín de niños. En la mayoría de los casos, dichos esfuerzos de alineación se han concentrado en áreas de contenido académico, como el arte o las matemáticas, o la lengua y

lectura en inglés. En California, la prioridad se ha concentrado en alinear las expectativas para el aprendizaje preescolar con los estándares de contenido académico del jardín de niños del estado y en complementar dichas áreas de contenido con atención al desarrollo socioemocional y el desarrollo de la lengua inglesa. Al igual que el aprendizaje en dichos dominios como el desarrollo de la lengua inglesa, la lectoescritura y las matemáticas, los conceptos en el desarrollo socioemocional y el desarrollo de la lengua inglesa también contribuyen considerablemente en la preparación escolar de los estudiantes preescolares (*From Neurons to Neighborhoods 2000; Eager to Learn 2000; Early Learning Standards 2002*). Debido a que el enfoque en el aprendizaje preescolar en California incluye el rango completo de dominios del desarrollo, se usa el término *fundamentos* en lugar de *estándares*. Este término tiene la intención de transmitir que el aprendizaje en cada área afecte la preparación para la experiencia escolar de los niños preescolares.

Contenido de este volumen

Los fundamentos del aprendizaje preescolar presentados en este volumen cubren los siguientes dominios:

- Artes visuales y escénicas
- Desarrollo físico
- Salud

Dichos dominios representan áreas fundamentales de aprendizaje y desarrollo para los estudiantes preescolares. Los fundamentos dentro de un área en particular

* Las adaptaciones deberán coordinarse con la familia del niño y con cualquier especialista que trabaje con él.

proporcionan una reseña profunda del desarrollo en dicha área. El conocimiento y habilidades de los niños en educación preescolar se pueden considerar desde la perspectiva de un área, como desarrollo físico o artes visuales y escénicas. Incluso cuando se realiza una observación profunda de un área, se necesita tener en cuenta que el aprendizaje es una experiencia integrada para los niños pequeños. Por ejemplo, un niño pequeño puede concentrarse en un arte escénica, como baile, pero la experiencia también está relacionada con el aprendizaje en los dominios cognitivos, sociales, lingüísticos, físicos y de salud. Las relaciones entre los dominios de aprendizaje son particularmente obvias en el desarrollo físico, las artes visuales y escénicas. Ciertamente, muchos de los mismos conceptos de movimiento y habilidades aparecen en los fundamentos de ambas áreas.

Los fundamentos redactados para cada uno de los dominios se basan en investigación y evidencia y se mejoran con sugerencias y ejemplos de los profesionales expertos. El objetivo de los fundamentos es promover la comprensión del aprendizaje de niños en la educación preescolar y guiar la práctica instructiva. Se prevé que los maestros, administradores, padres y quienes elaboran las políticas usarán los fundamentos como trampolín para preparar a todos los estudiantes preescolares para que tengan éxito en la escuela.

Área de artes visuales y escénicas

Los fundamentos para artes visuales y escénicas tratan un amplio

rango de competencias en las que los niños en la escuela preescolar necesitarán apoyo para aprender. Los fundamentos se concentran en las siguientes cuatro disciplinas:

- *Arte visual*, que incluye observar, responder y participar en arte visual; desarrollar habilidades; y crear, inventar y expresar a través del arte visual
- *Música*, que cubre observar, responder y participar en música; desarrollar habilidades; y crear, inventar y expresar a través de la música
- *Teatro*, que se concentra en observar, responder y participar en teatro; y desarrollar habilidades para crear, inventar, y expresar a través del teatro
- *Baile*, que se centra en observar, responder y participar en baile; desarrollar habilidades; y crear, inventar y expresar a través del baile

Los fundamentos redactados para esta área reflejan muchas formas en las que los estudiantes preescolares experimentan la alegría del aprendizaje, creatividad, autoexpresión y exploración en el juego. Las artes proporcionan oportunidades variadas y significantes para que los niños participen en experiencias de aprendizaje integrado que contribuyen a su desarrollo en todos los dominios.

Área del desarrollo físico

El área del desarrollo físico consta de las siguientes tres disciplinas:

- *Habilidades de movimiento fundamental*, que incluyen equilibrio, habilidades motrices, y

habilidades de manipulación

- *Conceptos perceptivos, habilidades motrices y movimiento*, que se concentran en la conciencia corporal, conciencia espacial, y conciencia direccional
- *Juego físico activo*, que trata la participación activa, resistencia cardiovascular, fortaleza muscular, resistencia muscular, y flexibilidad

Las competencias cubiertas por el área de desarrollo físico se centran en lo que hacen los niños en la escuela preescolar la mayor parte del día. Esta área de desarrollo describe muchas vías para el juego de los estudiantes preescolares, la participación con otras personas, la exploración y el aprendizaje.

Área de salud

El desarrollo del conocimiento de la salud, actitudes, hábitos y comportamientos de los estudiantes preescolares está recibiendo cada vez más atención en la investigación y práctica. Los fundamentos de salud se dividen en las siguientes tres disciplinas:

- *Hábitos de salud*, que cubren la higiene básica, salud bucal, conocimiento de bienestar y protección solar
- *Seguridad*, que se concentra en la prevención de lesiones
- *Nutrición*, que trata el conocimiento sobre nutrición, elecciones de nutrición y la autorregulación de comer

Los programas preescolares pueden promover el aprendizaje de los estudiantes preescolares en esta área proporcionando a los estudiantes preescolares

oportunidades para observar y participar en prácticas e interacciones relacionadas con la salud. Los niños aprenden rutinas y hábitos relacionados con la salud cuando los adultos que los cuidan transmiten la importancia de dichas rutinas a través de modelado y aliento.

Organización de los fundamentos

Cada área de un dominio consta de subáreas, y los fundamentos están organizados conforme a las subáreas. Los fundamentos se presentan para niños alrededor de 48 meses de edad y de 60 meses de edad. En algunos casos, la diferencia entre los fundamentos a los 48 meses y a los 60 meses es más pronunciada que para los demás fundamentos. Incluso así, los fundamentos se concentran en 48 y 60 meses de edad porque corresponden al final del primer y segundo año de la educación preescolar. En todos los casos, el fundamento alrededor de 60 meses de edad se crea sobre el fundamento correspondiente de los 48 meses de edad. En otras palabras, para cada fundamento, los niveles de edad son dos puntos en una continuidad de aprendizaje. Por supuesto, los maestros necesitan saber dónde cada niño está en una continuidad de aprendizaje durante todo el tiempo en que el niño esté en educación preescolar.

El Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados, Preescolar (DRDP PS por sus siglas en inglés), que actualmente está siendo alineado con los fundamentos, da a los maestros un medio para observar el aprendizaje de los niños junto con

una continuidad de cuatro niveles de desarrollo (Exploración, Desarrollo, Creación, e Integración). En la continuidad de aprendizaje, los niños que están en el nivel de Exploración comienzan a familiarizarse con una nueva área de conocimiento y, en forma básica, prueban habilidades que están aprendiendo. En el siguiente nivel, Desarrollo, los niños comienzan a demostrar dominio básico en un conocimiento y área de aprendizaje. En el nivel de Creación, los niños refinan y aumentan su conocimiento y habilidades en un área de aprendizaje. En el nivel de Integración, conectan el conocimiento y las habilidades que han dominado en un área con aquellas en otras áreas. El acceso al Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados proporciona un medio para observar el conocimiento y las habilidades de los niños en educación preescolar con discapacidades cuyo desarrollo se describe mejor dentro de un rango desde el nacimiento hasta los cinco años.

Los ejemplos que figuran en cada fundamento sugieren un rango de formas posibles en las que los niños pueden demostrar la capacidad que trató un fundamento. Los ejemplos ilustran los diferentes contextos en los que los niños pueden mostrar las competencias reflejadas en los fundamentos. Los ejemplos destacan lo que aprenden los niños mientras que participan en juego imaginativo, exploran el medio ambiente y materiales, hacen descubrimientos, son inventivos o interactúan con compañeros, maestros, u otros adultos. Muchos ejemplos incluyen a niños que usan el idioma para expresarse por sí mismos. Sin

embargo, los niños pueden demostrar el aprendizaje en estos dominios en cualquier idioma. Por ejemplo, los niños que están aprendiendo inglés, a menudo serán creativos, inventivos, o expresivos a través del teatro y cantando en su lengua materna. Aunque a menudo ilustran la diversidad de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes preescolares, los ejemplos que figuran debajo sobre un fundamento no son completos. De hecho, los maestros a menudo observan formas en las que los estudiantes preescolares demuestran la capacidad tratada por un fundamento.

El Apéndice, “Los fundamentos”, contiene una lista resumen de los fundamentos en cada área sin ejemplos.

Diseño universal para el aprendizaje

Los fundamentos del aprendizaje preescolar de California son guías para apoyar los programas de educación preescolar en sus esfuerzos de promover el aprendizaje y desarrollo de todos los estudiantes preescolares en California, incluso aquellos niños que tienen discapacidades. Es importante brindar oportunidades para seguir diferentes caminos hacia el aprendizaje en los fundamentos preescolares con el fin de hacer que éstas sean útiles para todos los niños de California. Para dicho fin, los fundamentos preescolares de aprendizaje de California incorporan un concepto conocido como diseño universal para el aprendizaje.

El Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST, por sus siglas en inglés) desarrolló los principios de

diseño universal para el aprendizaje basándose en el entendimiento de que los niños aprenden en formas diferentes (CAST 2007). En los diversos entornos y programas de educación preescolar de hoy en día, el uso de un plan de estudios accesible para todos los estudiantes es fundamental para el aprendizaje exitoso de temprana edad. El diseño universal para el aprendizaje no es el único enfoque que se ajusta a todos; en su lugar, hace referencia a proporcionar múltiples enfoques hacia el aprendizaje con el fin de cumplir con las necesidades de diversos estudiantes. El diseño universal proporciona múltiples medios de representación, múltiples medios de participación, y múltiples medios de expresión (CAST 2007). *Múltiples medios de representación* hacen referencia a brindar información sobre una variedad de formas para que se cumpla con todas las necesidades de aprendizaje de los niños. *Múltiples medios de expresión* hace referencia a permitir a los niños usar métodos alternativos para demostrar lo que saben y lo que están sintiendo. *Múltiples medios de participación* hacen referencia a cómo proveer opciones para actividades en el entorno o programa que facilite el aprendizaje mediante la ampliación de los intereses de los niños.

Los ejemplos que se proporcionan en los fundamentos del aprendizaje preescolar se han redactado para representar las múltiples formas en las que los niños reciben información y se expresan por sí mismos.

- Cuando son coherentes con el contenido que se está ilustrando, los términos “comunica” y “responde” se usan en ejemplos

en lugar de “dice”. “Comunica” y “responde” incluyen todo idioma y toda forma de comunicación, incluso el hablar, lenguaje de signos, imágenes, dispositivos de comunicación electrónica, apuntar con el ojo, hacer gestos, etc.

- Los términos “identifica” e “indica” o “apunta a” se usan para representar múltiples medios de indicación de objetos, personas, o eventos en el medio ambiente. Los ejemplos incluyen el uso de gestos, apuntar con el ojo, asentar con la cabeza o responder sí o no cuando otra persona apunta o toca un objeto.

Cuando leen cada fundamento y los ejemplos que lo acompañan, los maestros pueden considerar los medios por los cuales un niño con una discapacidad podría adquirir mejor información y demostrar competencia en dichas áreas. Es fundamental incluir un maestro de educación especial, padres o proveedor de servicio relacionado con un niño cuando se están planeando los entornos, el plan de estudio y las adaptaciones. Cuando se tratan las necesidades personales de los niños, los educadores de infancia temprana necesitan considerar la enorme variación en el crecimiento y desarrollo de los niños en todos los dominios de desarrollo.

Por ejemplo, un niño con discapacidades físicas y deficiencias visuales puede comprender muchos de los conceptos de movimiento sin poder demostrarlos en la misma forma que los demás niños. Aunque el niño puede mostrar retrasos en un área de desarrollo, esta tendencia no necesariamente indica retrasos en el desarrollo cognitivo así como también

en otras áreas de desarrollo. La distinción es importante para tener en cuenta porque si un educador preescolar espera que un niño que no puede ver o moverse físicamente demuestre un nivel de entendimiento, las capacidades cognitivas del niño pueden ser subestimadas debido a que el niño no puede mostrar en forma constante y amplia el nivel esperado. Incluso con la instrucción especializada, materiales y adaptaciones apropiados, el niño quizás muestre retrasos cognitivos. Los años de la educación preescolar son un momento de crecimiento cognitivo y desarrollo de conceptos importantes, y no se puede suponer que este desarrollo incluso ocurrirá en niños con discapacidades cuando se presenta una discapacidad sensorial o motriz. Es fundamental que los maestros colaboren con miembros de la familia y educadores especiales para asegurar que todos los niños que tienen discapacidades reciban experiencias preescolares efectivas y servicios y apoyos educativos apropiados.

Los fundamentos y el aprendizaje preescolar en California

Los fundamentos son el corazón del enfoque del CDE para promover el aprendizaje preescolar. Los maestros usan las mejores prácticas, estrategias curriculares, y técnicas instructivas que ayudan a los niños a aprender el conocimiento y habilidades descritos en los fundamentos preescolares de aprendizaje. Los “cómo” de enseñar a los estudiantes preescolares incluye establecer entornos, apoyar el juego autoiniciado de los niños, seleccionar

materiales apropiados, y planificar e implementar actividades de aprendizaje guiadas por el maestro.

Dos consideraciones importantes son el fundamento del “cómo” de la enseñanza. En primer lugar, los maestros pueden promover efectivamente el aprendizaje preescolar al considerar cuidadosamente las bases de los fundamentos preescolares de aprendizaje cuando planifican ambientes y actividades. Y en segundo lugar, durante cada paso en la planificación para el aprendizaje de los estudiantes preescolares, los maestros tienen una oportunidad de acceder a la función prominente del juego. Los maestros pueden apoyar mejor a los estudiantes preescolares alentando el aprendizaje que ocurre en el juego autoiniciado de los niños e introduciendo actividades instructivas intencionales que hagan participar en el juego a los niños preescolares.

El desarrollo profesional es un componente clave del cuidado y la educación preescolar para promover el aprendizaje preescolar. Los fundamentos se pueden convertir en un elemento unificador para el desarrollo profesional de servicio previo y servicio interno. Los directores y maestros de programas preescolares pueden usar los fundamentos para facilitar la planificación e implementación del plan de estudios. En el centro del sistema del CDE para apoyar a los estudiantes preescolares durante los años preescolar, los fundamentos se diseñaron para ayudar a los maestros a ser intencionales y concentrar sus esfuerzos en el conocimiento y habilidades que todos los estudiantes

preescolares necesitan adquirir para el éxito en los años preescolar y en la escuela primaria temprana, y por la vida.

Referencias

Center for Applied Special Technology. 2007. Universal design for learning. <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl> (accessed June 8, 2007).

Eager to Learn: Educating Our Preschoolers. 2000. Edited by B. T. Bowman, M. S. Donovan, and M. S. Burns. Washington, DC: National Academy Press.

Early Learning Standards: Creating the Conditions for Success 2002. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development 2000. Edited by J. P. Shonkoff and D. A. Phillips. Washington, DC: National Academy Press.

Preschool English Learners: Principles and Practices to Promote Language, Literacy, and Learning. (second edition). 2009. Sacramento: California Department of Education.

Scott-Little, C; S. L. Kagan; and V. S. Firelow. 2006. Conceptualization of readiness and the content of early learning standards: The intersection of policy and research. *Early Childhood Research Quarterly* 21: 153–73.



FUNDAMENTOS EN LAS Artes Visuales y Escénicas

Las artes visuales y escénicas ofrecen a los estudiantes preescolares muchas formas para experimentar la exploración de juegos, la autoexpresión, la creatividad y la alegría de aprender. Las artes además apoyan el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes preescolares en varias y significantes formas. Los niños preescolares están interesados en el arte visual, la música, el teatro y la danza o el baile. Los maestros tienen muchas oportunidades de observar el entusiasmo de los niños en crear arte. Proporcionan experiencias que promueven la expresión artística a través de sus prácticas de enseñanza. Durante el período preescolar, las artes tienen más que ver con *el proceso* (en el sentido de participación, compromiso y colaboración) que con *el producto*, o con el resultado final, de una actividad artística. Todos los niños pueden participar en las artes y disfrutarlas, incluso los niños con discapacidades y otras necesidades especiales. Las artes son importantes en el mundo de los estudiantes preescolares, ya que los niños tienen la posibilidad

de usar su imaginación mientras aprenden. A través de las artes, los niños hacen uso de sus intereses, experiencias y personalidades cuando se expresan por sí mismos, crean con otras personas y participan en su comunidad preescolar.

Las artes visuales y escénicas proporcionan un medio para que los niños crezcan en el entendimiento de sí mismos y del mundo que los rodea. Los niños reciben oportunidades de sacar inspiración del entorno y de sus experiencias para crear y comunicar a través del arte, en forma individual y con los demás. El arte hace participar a niños que están aprendiendo inglés y los niños cuya cultura del hogar podría ser diferente a la cultura preescolar. La participación en las artes ayuda a los niños a desarrollar las habilidades del idioma. El contexto social de las actividades de artes apoya a los niños que están aprendiendo inglés, que pueden participar cuando se desarrollen sus habilidades del idioma. La participación en las artes visuales, la música, el teatro y la danza ofrecen una manera para que los niños se unan en interacciones sociales con otros niños y adultos.

Ésta proporciona indicios físicos y sociales para promover el significado compartido con los demás.

El arte también sirve como una forma significativa de crear un sólido sentido de comunidad en el aula. Las artes brindan oportunidades para que los niños participen en las prácticas culturales compartidas del programa. A través de las artes, se puede crear un ambiente preescolar que incluya y celebre a los niños de diversos antecedentes lingüísticos y culturales. Las artes brindan oportunidades para que los niños se expresen a sí mismos, demuestren competencia, y muestren creatividad en formas que quizás no dependan del idioma. Para los niños de diversas comunidades lingüísticas o culturales, las actividades basadas en el arte pueden proporcionar un enlace entre el hogar y la escuela preescolar. Los maestros dan la bienvenida a las culturas de los niños en los programas preescolares cuando alientan a los niños y sus familias a compartir canciones, bailes, poemas, música, arte visual u objetos o prácticas relacionadas con el arte desde el hogar. Los programas que proveen servicios a los niños de origen diverso pueden crear oportunidades de aprendizaje positivas, planes de estudio relevantes a nivel cultural, y un sentido de la comunidad mediante la inclusión de artes visuales y escénicas que representan las culturas del hogar de los niños.

Arte, juego artístico y aprendizaje

Los estudiantes preescolares participan en las artes en forma entusiasta. Su atracción e interés en las artes puede proporcionar información valiosa sobre su aprendizaje y desarrollo. Los estudiantes preescolares participan en la actividad artística de manera frecuente y con gran interés. A través de su participación en el arte, los estudiantes preescolares crecen en el entendimiento de su mundo, en la capacidad de resolver problemas, y en la capacidad de representar ideas. La familiaridad con los materiales de arte apoya la creatividad de los niños. Los niños con discapacidades también pueden participar en las artes con entusiasmo e interés, en el uso de materiales o herramientas adaptadas cuando sea necesario.

Los esfuerzos artísticos de los estudiantes preescolares a menudo están dirigidos a producir imágenes físicas o mentales a través de dibujos, movimientos corporales, o fingir personajes. A esto se lo llama representación. Las representaciones artísticas de los estudiantes preescolares tienden a lo literal (por ejemplo, *Este dibujo es un pez, o Finjo que soy un león*). Incluso, los niños preescolares más pequeños usan formas de simbolismos dentro de sus representaciones. Por ejemplo, cuando se les pide escoger una canción sobre un día de verano relajado, el niño puede elegir música con cualidades suaves y lentas. Los niños tratan, consideran y refinan los símbolos que usan en su arte, y de esta forma, aprenden más sobre lo que están tratando de representar.

Por supuesto, la representación

no es el área exclusiva de las artes visuales y escénicas. Representar ideas y cosas es fundamental para la comunicación humana. La representación yace en el corazón del idioma escrito y hablado. Aquí se encuentra un enlace fundamental entre las artes y el desarrollo más general. La investigación sugiere que el aprendizaje y el desarrollo en las artes proporcionan una afirmación para la alfabetización y desarrollo del idioma, en parte, a través de la cultivación de las habilidades de representación. Las múltiples interrelaciones entre las artes y otras áreas de desarrollo del niño además indican la importancia de las artes durante los años preescolares.

Jugar es fundamental para todas las áreas de aprendizaje y desarrollo de los niños, inclusive el desarrollo socioemocional, de idioma, cognitivo y físico. El arte al nivel preescolar implica juego y exploración. Jugar da a los niños oportunidades de experimentar y ser creativos, por ejemplo, a través de modelar en plastilina, el baile con música, o el juego de roles. Los estudiantes preescolares participan en las artes en forma de juegos, aprendiendo a medida del tiempo.

Desarrollo del niño en las artes

Algunas habilidades, conocimiento y conducta emergen en casi todos los niños como consecuencia de la experiencia diaria. Muchos desarrollos relacionados con el arte (por ejemplo, la progresión de las habilidades en el dibujo) tienden a ser observadas en edades particulares o en una secuencia en particular.

Aunque algunos comportamientos y habilidades en las artes se desarrollan más o menos naturalmente a través del transcurso de la experiencia diaria de los niños, otros necesitan el apoyo de la guía y la enseñanza intencional del adulto: Por ejemplo, usar herramientas de arte, tocar un instrumento, bailar una secuencia de pasos, o dar forma a una expresión corporal o facial para lograr un efecto dramático. Los maestros además ayudan a que los niños adquieran conocimiento sobre las artes; por ejemplo, tipos de música o baile.

Organización del área de las artes visuales y escénicas

Los fundamentos preescolares para las artes visuales y escénicas describen el conocimiento, las habilidades y los comportamientos que los niños preescolares desarrollan generalmente en un ambiente preescolar de calidad. Las cuatro disciplinas en el área de artes visuales y escénicas son Arte Visual, Música, Teatro y Baile. Dentro de cada subdisciplina, los fundamentos describen el conocimiento y las habilidades que demuestran la mayoría de los niños a alrededor de los 48 meses de edad y alrededor de los 60 meses de edad. Sin embargo, es importante comprender que los fundamentos están ligados con la edad y pero no dependen de la edad.

Los fundamentos se ilustran mediante ejemplos que ponen a la conducta en el contexto. Los ejemplos muestran cómo se podría ver el fundamento en un niño en particular. Cuando los ejemplos que se dan indican expresión verbal, el niño puede usar cualquier idioma u

otra forma de comunicación (como lengua de signos norteamericanos o intercambio de figuras). Para obtener más información sobre el desarrollo del segundo idioma de los niños, por favor, véase *Fundamentos del Aprendizaje Preescolar de California, Volumen 1* (2008), en Desarrollo de la lengua inglesa.

Las notas bibliográficas se proporcionan más adelante. Éstas ofrecen más información y referencias a la investigación que informa este capítulo.

El área de artes visuales y escénicas comprende cuatro disciplinas. Cada disciplina representa una disciplina en artes:

- Arte Visual
- Música
- Teatro
- Baile o Danza

Dentro de las subdisciplinas del Arte Visual, Música y Baile, existen tres subdisciplinas:

- 1.0 Notar, Responder y Participar
- 2.0 Desarrollar Habilidades
- 3.0 Crear, Inventar y Expresar

Dentro de la disciplina del Teatro, existen dos subdisciplinas:

- 1.0 Notar, Responder y Participar
- 2.0 Desarrollar Habilidades para Crear, Inventar y Expresar a través del Teatro

Conexiones a través de las artes

Aprender de una forma de arte a menudo conecta en el aprendizaje de las otras formas de arte y de los dominios de desarrollo. El aprendizaje y desarrollo en las artes promueve el aprendizaje y desarrollo en muchas otras áreas.

Los fundamentos de artes visuales y escénicas reflejan la naturaleza integrada del aprendizaje de niños pequeños.

- Los niños practican trabajar juntos y aprender sobre sí mismos y sobre los demás ya que las artes a menudo incluyen interacción social, relaciones sociales y habilidades sociales.
- Los niños crean el lenguaje cuando hacen, responden y piensan sobre el arte.
- Los niños hacen conexiones entre sus propias culturas y las culturas representadas en las artes.
- Los niños se benefician psicológicamente del aumento de competencia que desarrollan cuando participan en las artes (por ejemplo, en pintura, actuación, baile o tamboreo).

Desarrollo de los fundamentos

El desarrollo de los fundamentos en las artes visuales y escénicas fue un esfuerzo de colaboración. Se incluyó un repaso de investigación, un repaso de los *Visual and Performing Arts Content Standards for California Public Schools* (2001), un repaso de los estándares en las artes visuales de otros estados, y un repaso del aporte de los profesionistas, los estudiosos y las organizaciones interesadas.

Las subdisciplinas son las siguientes:

Notar, Responder y Participar. Esta subdisciplina describe el interés de los niños en las artes, por ejemplo, en dibujar, hacer esculturas, cantar música, actuar o bailar y su disfrute de ellas. *Notar* es dirigir la atención hacia algo. *Responder* es interactuar



con los materiales y métodos de una forma de arte. Esta respuesta puede ser sutil (por ejemplo, una mirada, una sonrisa, o detener una actividad). *Participar* es mantener la atención y el interés en el tiempo.

Desarrollar Habilidades. Esta subdisciplina hace referencia a las habilidades básicas de realizar, inventar y crear a través de las artes. Los ejemplos de las habilidades incluyen la capacidad de dibujar una línea o círculo, usar un pincel, seguir el ritmo o tempo de una marcha, y controlar los movimientos de brazo y cuerpo en danza.

Crear, Inventar y Expresar. Esta subdisciplina describe cómo los niños usan sus habilidades para participar, expresar, inventar y crear a través de las artes. Los niños preescolares pasan gran parte de su tiempo creando, inventando y expresándose, y usan distintos medios y enfoques para hacerlo.

Desarrollar Habilidades para Crear, Inventar y Expresar a través del Teatro. A diferencia del arte visual, la música y el baile, el desarrollo de las habilidades en el teatro se sobrepone con la expresión creativa y depende del desarrollo temprano del lenguaje, control del movimiento y una concepción de lo que significa simular. Por lo tanto, en Teatro, las subdisciplinas de las habilidades y la expresión se consolidan en una sola.

Resumen de los fundamentos

Arte Visual

- 1.0 Notar, Responder y Participar
1.1, 1.2, 1.3, 1.4
- 2.0 Desarrollar Habilidades en las Artes Visuales
2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6
- 3.0 Crear, Inventar y Expresar a través de las Artes Visuales
3.1, 3.2, 3.3

Música

- 1.0 Notar, Responder y Participar
1.1, 1.2, 1.3, 1.4
- 2.0 Desarrollar Habilidades en la Música
2.1, 2.2
- 3.0 Crear, Inventar y Expresar a través de la Música
3.1, 3.2, 3.3

Teatro

- 1.0 Notar, Responder y Participar
1.1, 1.2, 1.3
- 2.0 Desarrollar Habilidades para Crear, Inventar y Expresar a través del Teatro
2.1, 2.2

Baile

- 1.0 Notar, Responder y Participar
1.1, 1.2, 1.3, 1.4
- 2.0 Desarrollar Habilidades en el Baile
2.1, 2.2, 2.3
- 3.0 Crear, Inventar y Expresar a través del Baile
3.1, 3.2, 3.3, 3.4

Arte Visual

1.0 Notar, Responder y Participar

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
<p>1.1 Nota y comunica sobre objetos o formas que aparecen en el arte.</p>	<p>1.1 Comunica sobre elementos que aparecen en el arte (como línea, textura o perspectiva), y describe cómo se posicionan los objetos en las obras de arte.</p>
<p>Ejemplos</p>	<p>Ejemplos</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Identifica una vaca en una pintura de una granja por medio de verbalizar, apuntar o tocar. • Apunta a una escultura y comunica, “Es un caballo”. • Comunica, mientras observa una pintura de un árbol, “Es como el árbol en nuestro patio. Es grande y alto”. • Un niño con impedimentos visuales comenta, “Hice esta parte con relieve y esta parte suave” (pasando su mano sobre la pintura). 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando se muestra una pintura de un árbol, describe la forma del árbol y el cielo en el fondo. • Observando la pintura, comunica, “Hay una casa, y hay flores enfrente de la casa. Y lejos, muy lejos, hay un globo”. • Un niño que tiene impedimentos visuales describe su arte en términos sensoriales que se relacionan con esta experiencia: Por ejemplo, “Este _____ se siente suave.” • Cuando trabaja en un <i>collage</i>, comunica, “Necesito más flores para mi imagen”.





1.0 Notar, Responder y Participar (*continuado*)

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
<p>1.2 Crea marcas con crayones, pinturas y tiza, y luego las identifica; las moldea y las crea con masa y plastilina y luego las identifica.</p>	<p>1.2 Comienza a planificar arte y muestra cada vez más cuidado y persistencia al completarlo.</p>
<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hace marcas similares con un crayón una y otra vez • Golpea, aplana y enrolla plastilina o masa en un “gusano” y lo muestra a otro niño. • Durante el momento de juego al aire libre, apila arena mojada para hacer una forma y dice, “Estoy haciendo un castillo”. 	<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunica, “Voy a dibujar a Mamá” y luego dibuja una persona con características faciales y de cabello. • En un área de arena húmeda, comunica, “Hagamos un puente” y luego hace un montículo con túneles por abajo. • Comunica, “Estoy haciendo pizza”, y hace una pizza con plastilina, agrega pedacitos de plastilina para representar aderezos favoritos.
<p>1.3 Disfruta y participa con muestras de arte visual, dentro y fuera del aula. Comienza a expresar preferencias por algunas actividades o materiales de arte.</p>	<p>1.3 Disfruta y participa con muestras de arte visual. Puede expandir la evaluación fundamental del arte visual para incluir preferencias para tipos de obras de arte o actividades de arte.</p>
<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuando observa una pintura de un paisaje, comunica, “Quiero ir a allí”. • Indica qué pinturas le gusta más cuando se le indica hacerlo. • Pregunta, “¿Puedo pintar con los dedos? Es mi favorito”. • Espera en la línea para su turno en el atril. • Un niño que tiene impedimentos visuales expresa preferencia por los materiales de arte texturados. 	<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuando ve una foto de una alfombra Navajo, comunica, “Me gusta porque los colores son bonitos, y tiene líneas de zigzag por todas partes”. • Comunica, “Me gusta cuando hacemos cuentas de plastilina y las pintamos”.

1.0 Notar, Responder y Participar (continuado)

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
<p>1.4 Elige el propio arte para mostrar en el aula o para incluir en una carpeta de trabajo o libro y explica brevemente la elección.</p>	<p>1.4 Elige el propio arte para mostrar en el aula o para incluir en una carpeta de trabajo o libro y explica sus propias ideas en algo de detalle.</p>
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Indica un trabajo cuando el maestro pregunta cuál de las tres pinturas deberían ir sobre la pared. Cuando el maestro pregunta por qué se eligió esa pintura, responde, “¡Porque me gusta!” • Comunica, “Es mi mejor pintura porque tiene destellos”. • Después de hacer objetos con plastilina, dice, “Voy a darle esto a mi mamá porque es bonito”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Indica un trabajo cuando el maestro pregunta cuál de las tres pinturas deberían ir sobre la pared. Cuando el maestro pregunta por qué se eligió esa pintura, responde, “Es la mejor porque tiene mis colores favoritos”. • Elige dos recipientes de plastilina, uno pintado con rosa y otro con rojo; comunica, “Estos deberían estar sobre el estante porque van juntos”. • Selecciona una pintura y comunica, “Es una imagen de mi familia”, luego identifica a la madre, a la abuela y al hermano”.





2.0 Desarrollar Habilidades en las Artes Visuales

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
<p>2.1 Hace marcas y líneas rectas y curvas; comienza a dibujar formas de círculos irregulares.</p>	<p>2.1 Dibuja un único círculo y agrega líneas para crear representaciones de personas y cosas.</p>
<p>Ejemplos</p>	<p>Ejemplos</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Usa el dedo para dibujar líneas en una ventana “empañada” con condensación. • Dibuja grupos de líneas verticales una y otra vez sobre los papeles usando un crayón. • Comienza a dibujar círculos sobre líneas verticales y cruzadas (mandalas). • Dibuja un círculo con dos líneas que salen de ella y lo llama persona. 	<ul style="list-style-type: none"> • Usa dos círculos, uno para un cuerpo y uno para una cabeza, luego agrega brazos y piernas para crear una “persona papa”. • Usa un palito para dibujar un círculo y líneas en la arena y lo llama <i>la tortuga</i> (la tortuga). • Dibuja líneas curvadas separadas usando marcadores de colores para representar un arco iris.

Nota: Muchos ejemplos en la subdisciplina 2.0 describen al niño dibujando o manipulando objetos o desarrollando control motriz. Los niños con impedimentos motrices pueden necesitar asistencia de un adulto o un compañero para manipular los objetos con el fin de hacer cosas como el dibujar, pintar, hacer esculturas, rasgar o colorear. Un niño quizás podría usar materiales adaptables (como manipulativos grandes que sean fáciles de sujetar). En forma alternativa, un niño podría demostrar conocimiento en estas áreas usando tecnología de asistencia. Por ejemplo, un niño podría usar un pulsador para iniciar y detener un pincel sobre un papel. A los niños con impedimentos visuales se les podrían ofrecer materiales para manipular, pintar o pegar que sean fácilmente distinguibles mediante el tacto. Los contenedores y bandejas de materiales definen claramente su espacio de trabajo y hacen participar a niños que tienen impedimentos visuales.

2.0 Desarrollar Habilidades en las Artes Visuales (*continuado*)

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
<p>2.2 Comienza a crear pinturas o dibujos que sugieran personas, animales, y objetos.</p>	<p>2.2 Comienza a crear pinturas o dibujos representativos que se aproximen o representen personas, animales, y objetos.</p>
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Un niño con discapacidad física dibuja su propia familia usando un crayón más largo o adaptado. • Usando un pincel grande, primero pinta algunas áreas en verde y luego usa un pincel más pequeño para hacer puntos anaranjados diseminados entre las áreas verdes. Dice, “Esto es una huerta de calabazas”. • Dibuja lo que se vio en un desfile de Martes de Carnaval y muestra los dibujos coloridos al maestro. • Dibuja una forma redondeada en una ventana empañada y comunica, “Ésa es mi hermana”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dibuja una banana grande, la colorea de verde, se la entrega al maestro, y dice, “Éste es mi <i>plátano</i>”.* • Pinta el sol como un círculo amarillo redondo. • Usa pintura para dedos y, por su propia iniciativa, agrega una luna y un árbol al trabajo terminado. • Dibuja un dragón y pregunta al maestro, “¿Tenemos crayones dorados? Necesito colorear el dragón”.†

*Los plátanos a menudo son una parte común de la dieta de los niños en países hispánicos y caribeños.

†Los dragones chinos antiguos son los símbolos más recientes del *chi* cósmico (energía). El dragón es el símbolo más potente de la buena fortuna en el panteón chino de símbolos. Como una de las cuatro criaturas de las indicaciones del mundo, el dragón significa nuevos comienzos. El éxito continuo, alto rendimiento y prosperidad también están entre el arsenal de buenas calidades del dragón, que contribuyen a su popularidad.



2.0 Desarrollar Habilidades en las Artes Visuales (continuado)

Aproximadamente a los 48 meses de edad	Aproximadamente a los 60 meses de edad
<p>2.3 Hace algunas bolas de forma regular y enrolla masa o plastilina.</p>	<p>2.3 Hace formas más representativas de masa o plastilina, usando herramientas (por ejemplo, un rodillo o prensa ajos).</p>
<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplasta un poco de masa, y la enrolla mientras comenta, “Estoy haciendo <i>roti</i>.”* • Hace pelotas de diferentes colores de masa para jugar, las coloca en un plato y las sirve a sus amigos. • Repite el movimiento de enrollar una y otra vez con plastilina para producir una forma larga, tipo serpiente. 	<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hace un panqueque de masa usando un bloque de madera como prensa. • Usa un colador o prensa ajos para hacer “cabello” de masa y lo presiona sobre una pelota para hacer la cabeza de una persona. • Usando un rodillo para aplastar masa, comunica, “Estoy haciendo tortillas como mi abuela”. • Enrolla la masa para jugar en tiras largas, las corta en forma más corta con un cuchillo de plástico, y dice, “Son fideos”:
<p>2.4 Comienza a usar papel y otros materiales para armar collages simples.</p>	<p>2.4 Usa papel y otros materiales para hacer trabajos armados de dos y tres dimensiones.</p>
<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pega hojas y otros materiales naturales en una bolsa de papel reciclada. • Usa papel tisú y tela para crear un collage sobre un trozo de papel pintado. 	<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usa masa y ramitas para hacer y decorar una torta. • Usa limpiadores de pipas para crear formas de animales. • Corta papel colorido en tiras largas, retuerce las tiras en forma de onda, las pega al papel, y dice, “Son olas del océano”. • Muestra al maestro y a los demás niños cómo hacer un pez de origami.†

**Roti* es un pan sin levadura tradicional común en India y Pakistán. Al igual que muchos otros panes en todo el mundo, el *roti* es un acompañamiento básico de otros alimentos.

†El origami es una actividad favorita artesanal japonesa y china en la que se dobla el papel para crear formas y objetos.

2.0 Desarrollar Habilidades en las Artes Visuales (continuado)

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
<p>2.5 Comienza a reconocer y nombrar materiales y herramientas que se usan para las artes visuales.*</p>	<p>2.5 Reconoce y nombra materiales y herramientas que se usan para las artes visuales.*</p>
<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ve la pintura para dedos sobre la mesa y pregunta al maestro, “¿Puedo pintar?” • Trae marcadores brillosos al programa de preescolar, los muestra a otros niños, y explica por qué les gusta. • Apunta a un objeto sobre el escritorio del maestro y dice, “¡Hey, eso está hecho de masa!” • Dice al maestro, “¡Este palito de pegamento no está funcionando! ¿Me puede dar otro?” 	<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pregunta a un amigo, “¿Puedo usar el caballete de pintor cuando termines?” • Comunica, “Ése es mi pincel. El tuyo está allí”. • Pregunta al maestro, “¿Podemos usar pintura con brillos hoy?”
<p>2.6 Demuestra algo de control motriz cuando trabaja con las herramientas de artes visuales.*</p>	<p>2.6 Demuestra más coordinación y control motriz cuando trabaja con las herramientas de artes visuales.*</p>
<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dibuja sobre una hoja de papel sin salir de los bordes del papel. • Corta líneas de papel usando tijeras para niños. • Un niño que tiene impedimentos visuales colorea dentro de su espacio según se define mediante el uso de una bandeja o individual. 	<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Controla un crayón lo suficientemente bien como para conectar una línea y completar una forma o círculo. • Corta esquinas puntiagudas en papel. • Mientras pinta en un atril, reposiciona un pincel para evitar que la pintura gotee.

*Los niños que no usan idioma verbal pueden indicar que reconocen los materiales y las herramientas tocando el instrumento nombrado cuando se le pregunta o indicando que un adulto ha señalado el elemento nombrado.



3.0 Crear, Inventar y Expresar a través de las Artes Visuales

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
3.1 Crea arte y a veces nombra el trabajo.	3.1 Crea contenido intencionalmente en un trabajo de arte.
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Pinta un papel completo de azul oscuro, salpica el fondo con algo de pegamento blanco, y dice, “Éste es el cielo a la noche”. • Corta y encinta pedazos de papel y comunica, “Es un cohete”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Moldea una persona con masa, haciendo una bola para la cabeza. • Dibuja dos figuras humanas y cuenta una historia simple sobre ellas. • Pinta una imagen de flores y dice, “Tenemos muchas de éstas en nuestro jardín”.
3.2 Comenzar a dibujar figuras u objetos.*	3.2 Dibujar figuras u objetos más detallados con más control de la línea y la forma.*
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Dibuja aviones de diferentes formas y tamaños sobre un papel. • Usa movimientos horizontales en pintura para dedos azul para hacer un océano o lago. • Pinta una mancha grande sobre el papel y la llama “jugo derramado”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dibuja una figura redonda con piernas finas, cabello y rasgos faciales. • Dibuja una vivienda o edificio, le agrega detalles como puerta, ventanas, o flores en el frente. • Dibuja un objeto del interior de su propia vivienda: Por ejemplo, un auto de juguete. • Comunica a otro niño, “¡Mira! Dibujé a mi gato Rosy”.

*Muchos ejemplos describen al niño dibujando o manipulando objetos o desarrollando la coordinación o el control motriz. Los niños con impedimentos motrices pueden necesitar asistencia de un adulto o un compañero para manipular objetos a fin de hacer cosas como dibujar, pintar, hacer esculturas, rasgar o colorear.

3.0 Crear, Inventar y Expresar a través de las Artes Visuales (*continuado*)

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
<p>3.3 Comienza a usar la intensidad de marcas y color para expresar un sentimiento o estado de ánimo.</p>	<p>3.3 Usa la intensidad de marcas y color en forma más frecuente para expresar un sentimiento o estado de ánimo.</p>
<p>Ejemplos</p>	<p>Ejemplos</p>
<ul style="list-style-type: none"> • El niño comunica, “¡Quiero hacer un sol con mucho tisú amarillo porque es un día feliz y podemos jugar afuera!” • Después de que se le leyera <i>Going On a Bear Hunt [Vamos a cazar un oso]</i>, el niño usa pintura oscura en el atril y dice (o comunica), “Estoy en una cacería de osos, y no tengo miedo”. 	<ul style="list-style-type: none"> • El niño presiona firmemente con el marcador, frotando para crear un monstruo después de que se le lee <i>Where the Wild Things Are [Donde viven los monstruos]</i>. • Usa golpes abruptos, desordenados y pesados en una pintura para dedos de una tormenta.

Música

1.0 Notar, Responder y Participar*

Aproximadamente a los 48 meses de edad	Aproximadamente a los 60 meses de edad
<p>1.1 Mantiene la atención y comienza a reflexionar oralmente sobre la música, demuestra familiaridad con las palabras que describen la música.</p>	<p>1.1 Reflexiona oralmente sobre la música y describe la música usando un vocabulario amplio.</p>
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Selecciona el libro <i>Ben's Trumpet</i> y dice, "No puedo tocar el corno igual que como lo hacen en Zigzag Club". • Elige un triángulo musical y dice "Puedo hacerlo sonar tres veces". • Dice "Estoy tocando la batería". • Pida las maracas durante el momento de canto y baile.† 	<ul style="list-style-type: none"> • Dice "Suenan igual que el 'Feliz cumpleaños' cuando el maestro presenta la canción 'Buenos Días'". • Imita tocar el corno o el violín. • Demuestra y dice "Soy el conductor". • Dice "Conozco esa canción; es la que me canta mi abuela" después de escuchar los primeros segundos de un disco compacto (CD).

*Los niños que son sordos o tienen dificultad para oír no notarán, ni responderán ni se involucrarán con la música del mismo modo que sus compañeros que escuchan música. Pueden no responder a vibraciones, ciertos tonos o volumen.

† Las maracas se escuchan en diferentes formas de música latina y también se usan en música pop y clásica. Son características de la música de Cuba, Puerto Rico, Colombia, Venezuela, México, Jamaica y Brasil.

1.0 Notar, Responder y Participar (*continuado*)

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
1.2 Reconoce melodía de repetición y patrones rítmicos simples.**	1.2 Demuestra melodía de repetición y patrones rítmicos más complejos.**
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Sube y baja la cabeza, combinando tonos que van hacia arriba y hacia abajo. • Me canta el “Feliz cumpleaños” mientras se lava las manos. • Da golpecitos lentamente a una canción y rápidamente a otra, siguiendo el ritmo. • Marcha en el lugar durante el tiempo de historias al ritmo de “The Ants Go Marching” [Las hormigas van marchando]. 	<ul style="list-style-type: none"> • Responde a los cambios de compás mientras escucha música dando golpecitos, golpeando como si fuera una batería o aplaudiendo al compás y ritmo. • Acentúa la calidad musical de la palabra <i>hello</i> (<i>hola en inglés</i>) extendiendo la “oooo” y bajando el tono. • Canta y/o aplaude con la canción BINGO en forma apropiada.
1.3 Identifica las fuentes de una variedad limitada de sonidos musicales.	1.3 Identifica las fuentes de una variedad más amplia de música y sonidos tipo musicales.
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Comienza a nombrar fuentes de sonidos musicales, como piano, reproductor de CD, o juguete de cuerda. • Oye la banda de música mientras juega en el patio de juegos y comunica, “Oigo música que viene desde allí”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Juega con algo de exactitud juegos en los que tiene que nombrar instrumentos. • Identifica el tambor en la radio o un piano en la sala de al lado cuando la fuente de sonido está oculta de la vista. • Escucha música y comunica, “Eso suena como la guitarra de mi papá”.

**Los niños con impedimentos motrices quizás no puedan repetir patrones precisos.



1.0 Notar, Responder y Participar (*continuado*)

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
<p>1.4 Usa movimiento corporal en forma libre para responder sin mucha rigidez al ritmo, fuerte contra tranquilo (dinámica), y compás*</p>	<p>1.4 Usa movimiento corporal en forma libre y más precisa para responder al ritmo, dinámica y compás de la música.*</p>
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Responde a diferentes intensidades o ritmos de un piano a través de movimientos corporales, no verbalmente. • Marcha en un desfile alrededor del patio de juegos con otros niños que tocan instrumentos de percusión, aunque no esté en el tiempo del ritmo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunica, “Estoy de puntitas porque la música suena tranquila”. • Baila felizmente al ritmo del merengue o salsa.† • Responde en forma precisa, con movimientos de brazo, al ritmo y compás de una canción reproducida en el piano y prevé continuar con el ritmo y compás.

*Los niños que son sordos o tienen dificultad para oír no notarán, responderán o participarán en la música de la misma forma que sus compañeros que oyen música. Pueden responder a vibraciones, determinados tonos, o volumen. Los niños con impedimentos motrices quizás no puedan responder en forma precisa.

†El *merengue* y la *salsa* son tipos de baile y música que son populares en América Latina y en todo el mundo. El *merengue* proviene de República Dominicana, y la *salsa* de Cuba.

2.0 Desarrollar Habilidades en la Música

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
<p>2.1 Comienza a diferenciar entre diferentes voces y determinados sonidos instrumentales y medioambientales. Sigue las palabras en una canción.</p>	<p>2.1 Puede diferenciar cada vez más entre diferentes voces y varios sonidos instrumentales y medioambientales. Sigue las palabras en una canción.</p>
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Oye la voz del padre fuera de la puerta del aula y comunica, “¡Mi papá está allí!” • Cuando se le da instrumentos de metal (triángulo, campanas) y pequeños instrumentos de madera (palitos rítmicos, bloque de madera), a menudo puede identificarlos como que suena igual o diferente. • Se coloca el caracol para oír y comunica, “Suena como el océano”. • Comunica, “Oí un camión de bomberos” durante el tiempo que pasa al aire libre y apunta hacia la carretera. 	<ul style="list-style-type: none"> • Después de oír al maestro leer en voz alta un libro en las diferentes voces de los personales, dice, “Léalo otra vez”. ¡Use su voz divertida!” • Responde en forma apropiada a un juego de “lotería de sonidos”. • Cuando se golpean instrumentos de metal (triángulo, campanas) y se los compara con pequeños instrumentos de madera (palitos rítmicos, bloque de madera), puede identificar los sonidos en forma confiable como que suenan igual o diferente.
<p>2.2 Explora vocalmente; canta patrones repetitivos y partes de canciones solo y con los demás.</p>	<p>2.2 Extiende la exploración vocal; canta patrones repetitivos y canciones completas solo y con los demás en rangos de tono más amplios.</p>
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Canta una canción familiar de niños en su totalidad, aunque la tonada quizás se conozca solamente en algunos lugares. • Se deleite cantando su propia canción. • Tararea la tonada de una canción familiar mientras está en la mesa de juego de masa. • Canta “De Colores” mientras se toma de las manos con otros niños y mueve el cuerpo de lado a lado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Canta durante el tiempo de ronda una canción familiar del niño en su totalidad con una tonada reconocible. • Canta junto con un grupo después de sintonizar el CD. • Canta solo en el área de juego teatral mientras sostiene un micrófono de mentira (por ejemplo, hecho de un rollo de toalla de papel).



3.0 Crear, Inventar y Expresar a través de la Música

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
<p>3.1 Explora habilidades vocales e instrumentales y usa instrumentos para producir ritmos y tonos simples.</p>	<p>3.1 Continúa aplicando habilidades vocales e instrumentales y usa instrumentos para producir ritmos, tonos, melodías y canciones más complejas.</p>
<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hace muecas y canta canciones simples para jugar con los dedos como “Itsy, Bitsy Spider” [Itsy, Bitsy Araña]. • Canta fragmentos de canciones durante actividades diarias, como el primer verso de “The Wheels on the Bus” [Las ruedas del bus] • Explora instrumentos rítmicos, como palitos de rima, tambores, o maracas. • Disfruta cantar por micrófono. 	<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participa en juegos para cantar más complicados: Por ejemplo, representa un personaje u objeto en una canción como los animales en “Old MacDonald” [El Viejo MacDonald]. • Canta muchas canciones favoritas en su totalidad. • Usa e incluso “inventa” instrumentos rítmicos, como un palito de rima, tambores, o maracas, para tocar en todas las canciones durante el momento de música.
<p>3.2 Se mueve o usa el cuerpo para demostrar ritmo y compás, a menudo en forma espontánea.</p>	<p>3.2 Se mueve o usa el cuerpo para demostrar ritmo, compás y estilo de música, a menudo intencionalmente.</p>
<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Balancea la cabeza de lado a lado, iniciando un determinado patrón de tiempo o ritmo. • Aplauda en forma apropiada cuando canta, “Si eres feliz y lo sabes...” • Usa movimiento apropiado (por ejemplo, aplaudir, golpear el suelo con los pies, y seguimiento) que refleja el nivel de energía y ritmo de la música. 	<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se pone un chal y le muestra a un amigo cómo bailó para los compañeros del jardín de infantes ayer. • Se balancea con una música de vals. • Guía al grupo tocando un ritmo lento y continuo en el tambor o triángulo. • Muestra a un amigo un movimiento de baile que aprendió el fin de semana pasado.

3.0 Crear, Inventar y Expresar a través de la Música (*continuado*)

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
3.3 Improvisa en forma vocal e instrumental.	3.3 Explora, improvisa, y crea breves melodías con la voz o instrumentos.
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Comienza a jugar con canciones, cambia la melodía, agrega palabras o cambia palabras. • Hace mímica y explora variaciones de canciones familiares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Arma sus propias palabras en tonadas familiares cuando canta en el área de juego teatral. • Durante el tiempo libre, toma un xilofón del estante de música para tocar una canción inventada.

Teatro

1.0 Notar, Responder y Participar

Aproximadamente a los 48 meses de edad	Aproximadamente a los 60 meses de edad
1.1 Demuestra un entendimiento de vocabulario simple de teatro.*	1.1 Demuestra un mayor entendimiento de vocabulario de teatro.*
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> Representa en el área de juego teatral, comunica al otro niño, “Tú serás el bebé, yo seré la mamá y fingiremos que el bebé está enfermo”. Mientras fingen ser caballos en la dramatización de la historia guiada por el maestro, dice, “Estamos usando nuestras imaginaciones”. Arma una caja grande con una manta. Dice, “Ésta será la casa del oso para nuestra obra”. 	<ul style="list-style-type: none"> Le dice al maestro, “Mi personaje favorito es Big Anthony,” o “Me gusta el actor que hizo a Big Anthony.” Colocando un hilo alrededor de dos sillas, dice “Éste puede ser el decorado de la araña para nuestra obra de Itsy Bitsy Spider [Itsy Bitsy Araña]”. Mientras se coloca una tele colorida enfrente de un espejo, dice a otro niño, “Estoy haciendo mi disfraz de Rainbow Crow”.
1.2 Identifica preferencias e intereses relacionados con la participación en la obra.	1.2 Explica preferencias e intereses relacionados con la participación en la obra.
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> Habla como Papá Oso después de ver al maestro representar este personaje en la dramatización de la historia. Finge ser un “pájaro bebé” que busca a su mamá, recreando una parte favorita de la dramatización de la historia. Toma una capa del área de disfraces y dice, “Quiero ser Caperucita Roja”. 	<ul style="list-style-type: none"> Comunica con entusiasmo a sus padres en el momento en que los pasan a buscar, “Fingimos ser caballos hoy en teatro, y mi caballo subió a la cima de una montaña y jugó en la nieve”. Después de la dramatización de un cuento, le dice al maestro, “¡Me gustó ser un Monstruo porque fuimos realmente salvajes!” Después de fingir ser una cabra en una dramatización de <i>The Three Billy Goats Gruff</i> [Los tres chivitos], comunica al maestro: “No me gustó cuando fingió ser el trol. ¡Me asustó!”

*Los niños que se comunican a través de un lenguaje o sistema de comunicación alternativo necesitarán acceso al vocabulario de teatro (lenguaje de señas, tarjetas con imágenes, etc.) con los términos apropiados.

1.0 Notar, Responder y Participar (*continuado*)

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
<p>1.3 Demuestra conocimiento de una simple trama de una obra participativa.</p>	<p>1.3 Demuestra conocimiento de una simple trama y conflicto de una obra participativa.</p>
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Contribuye a la finalización de la obra: “Quizás todos los animales son amigos entre sí al final, y podríamos fingir tener una fiesta animal”. • Pregunta al maestro, “¿Puedo hacer una obra sobre Doña Flor? Podemos fingir ser las personas en el pueblo, y usted podría fingir ser Doña Flor.” • Usando utilería hecha a mano y un títere de lobo, recrea una historia de un libro con un amigo. Pregunta al otro niño, “¿A dónde van los lobos ahora?” El niño responde, “En la cueva por allí (señalando debajo de una mesa)”. • Fingiendo estar en una tormenta, contribuye diálogo significativo: Un niño dice, “¡Ayuda, ayuda! ¡El viento me está arrastrando al agua!” Otro niño responde: “Sujétate a esta cuerda y te sacaremos”. El primer niño dice: “¡Me has salvado!” 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando el maestro pregunta qué sucederá a continuación, el niño responde, “Nuestro bote se atasca y tenemos que bucear para arreglarlo”. • Cuando se le pidió que recordar su dramatización de la historia “Two Kingdoms” [Dos reinos], vuelve a contar la obra en forma secuencial. “Primero, fuimos a Japón y vimos a Brother Moon and Sister Sun [Hermano luna y Hermana sol]. Brother Moon [Hermano luna] estaba enojado por a todos les gusta más Sister Sun [Hermana sol]. Él la cazó en una cueva, y todos se enfriaron. Hicimos un baile para Sister Sun [Hermana sol], y ella salió a vernos; todos estábamos calentitos y felices”. • Contribuye a resolver un conflicto en una obra: “Podemos ayudar al leñador a encontrar otro trabajo, como conseguir miel de las abejas y vender la miel. Entonces, no tendrá que cortar el árbol de Ceiba”. • Recuerda una historia y revisa y extiende la trama de la historia, agregando nuevos personajes. Dice, “Este momento hará que los animales traten de derribar la caza del leñador, pero él nos da chicle globo y nuestros dientes se atascan”.



2.0 Desarrollar Habilidades para Crear, Inventar y Expresar a través del Teatro

Aproximadamente a los 48 meses de edad	Aproximadamente a los 60 meses de edad
<p>2.1 Demuestra habilidades básicas de juego de roles con imaginación y creatividad.</p>	<p>2.1 Demuestra habilidades extendidas de juego de roles con más imaginación y creatividad.</p>
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Comunica a otro niño durante la dramatización de una historia: “Tú serás la mamá y yo será el chico de la pizza. Y tú me dirás qué quieres en tu pizza”. • Imita el movimiento de una ardilla, corriendo, deteniéndose y buscando una bellota. • Recrea el rol de un vendedor de gorros, imitando la dramatización de la historia del maestro. • Crea diálogo cuando improvisa con otros niños en un rol. Finge ser un loro, dice a un amigo que finja ser un tigre: “¡Estos son mis loros bebés!” El amigo, fingiendo ser un tigre dice, “¿Quieres ver a mis tigres bebés?” • Usa una voz chillona en el piso para representar una oruga hambrienta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cambia la voz y las características físicas para representar el personaje de Max, luego cambia a un “Monstruo” mientras extiende los eventos de <i>Where the Wild Things Are [Donde viven los monstruos]</i>. • Incorpora problemas y habilidades de resolución de problemas en sus propios supuestos de obras en pares: Con otro amigo, actúa un desacuerdo entre un guarda de zoológico y un niño que quiere conservar a un mono como mascota. • Crea una secuencia extendida de diálogo cuando improvisa con pares en un rol. Un niño, actuando como tigre, dice, “¡Ocultemos el hacha del leñador!” Otro niño actuando como loro dice, “Él puede comprar otra”. Tigre: “¡Soy un tigre, puedo comérmelo!” Loro: Eso no es bueno. Saltemos de un árbol y asustémoslo para que huya. Tigre: “¡Está bien!” • Recrea los roles de <i>The Three Billy Goats Gruff [Los tres chivitos]</i>, diciendo: “Éste es el puente. Tú serás el trol feo, y yo seré el Billy Goat más grande. ¿Listo? Voy a cruzar el puente”*

**The Three Billy Goats Gruff* es un cuento escandinavo popular con el personaje de leyenda de un trol. Un trol es un miembro aterrador de un grupo de criaturas de la mitología escandinava y de la literatura, arte y música nórdica.

2.0 Desarrollar Habilidades para Crear, Inventar y Expresar a través del Teatro (*continuado*)

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
<p>2.2 Agrega utilería y disfraces para mejorar la dramatización de historias familiares y juego de fantasía con pares.</p>	<p>2.2 Crea y usa cada vez más variedad de utilería, disfraces y escenografías para mejorar la dramatización de historias familiares y juego de fantasía con pares.</p>
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Comunica, “¿Me atas esto sobre mi espalda para hacer mis alas?” • Durante el juego al aire libre, arma un lavadero de coches usando baldes, agua y trapos para lavar triciclos. • Envuelve un trozo grande de tela alrededor de sí misma, fingiendo que es un sari, y hace algunos pasos de baile indio.† • Comunica, “Estas piñas van a ser nuestros huevos. Podemos usar esta hoja para hacer nuestro nido”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Coloca zanahorias y papas de plástico debajo de una tela para armar un jardín de vegetales. • Hace cuevas y nidos de animales colocando la tela sobre sillas y bloques. • Usa bloques grandes para armar un bote, colocando almohadas en el interior para las camas y una canasta de bloques más pequeños en el interior para alimentos. • Coloca con cinta objetos pequeños en una caja grande y pide al maestro que corte ventanas en ella para armar un cohete.

†Un *sari* o *saree* es una prenda femenina en el subcontinente indio. Un *sari* es una banda de tela que se coloca sobre el cuerpo en diferentes estilos.



Baile

1.0 Notar, Responder y Participar*

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
1.1 Participa en movimientos de baile.	1.1 Participa más en movimientos y baile.
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Gira una bufanda o banderín con un movimiento de mano una y otra vez hacia afuera. • Salta mientras escucha música. • Corre para unirse a un grupo de niños que están jugando baile de congelados. • Usa bufandas para imitar las olas del océano cuando escucha música suave reproducida en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gira y se inclina cuando finaliza la música. • Demuestra un baile favorito a los amigos. • Demuestra a los otros niños en el programa un baile que aprendió recientemente. • Sostiene un pedazo de papel grueso como un abanico, demuestra algunos pasos de un baile con abanicos moviendo el abanico hacia delante y hacia atrás y hacia arriba y hacia abajo. Gira y se detiene.†
1.2 Comienza a comprender y usar vocabulario relacionado con el baile.	1.2 Conecta la terminología del baile con los pasos demostrados.
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Usa términos de baile, como <i>saltar</i> y <i>girar</i>. • Responde a instrucciones usando términos técnicos como <i>inclinarse</i> o <i>rebotar</i> (generalmente solamente aprenden a rebotar). 	<ul style="list-style-type: none"> • Brinca, se inclina, corre, galopa, da saltitos, se desliza o salta según lo indique una canción. • Comienza a aprender términos técnicos adicionales como <i>inclinarse</i> y <i>en línea recta</i>. • Comunica, “Mira, estoy marchando, para la Marcha del Alfabeto”.

*Los niños que se comunican a través de un lenguaje o sistema de comunicación alternativo necesitarán acceso al vocabulario de teatro (lenguaje de señas, tarjetas con imágenes, etc.) con los términos apropiados.

†Los bailes con abánico son populares en niños vietnamitas, coreanos y chinos.

1.0 Notar, Responder y Participar (continuado)

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
1.3 Responde a la instrucción de una habilidad en un momento durante el movimiento, como un salto o caída.	1.3 Responde a la instrucción de más de una habilidad en un momento en el movimiento, como girar, saltar y girar otra vez. A menudo inicia una secuencia de habilidades.
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Agita las bufandas en círculos cuando la música está sonando. • Salta pero no puede seguir un patrón de movimiento planificado mientras está saltando. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gira alrededor en un círculo agitando las bufandas, salta en el aire, y se derrumba sobre el piso. • Salta cuatro veces y termina en el punto de inicio. • Salta al aire libre sobre una viga, gira y se cae. Pregunta a un amigo, “¿Puedes hacer eso?”
1.4 Explora y usa diferentes pasos y movimientos para crear o formar un baile.	1.4 Usa el entendimiento de diferentes pasos y movimientos para crear o formar un baile.
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Salta y luego gira cuando pide “probar un baile”. • Se estira lentamente hacia arriba mientras camina a una canción familiar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Corre, se detiene y se inclina, y corre para demostrar un baile. • Arquea la espalda como un gato y luego se abalanza hacia el ratón. • Crea diferentes movimientos corporales cuando se le indica “bailar como una tormenta” o “bailar como un gatito bebé”.



2.0 Desarrollar Habilidades en el Baile

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
<p>2.1 Comienza a ser consciente del propio cuerpo en el espacio.</p>	<p>2.1 Continúa desarrollando la conciencia del cuerpo en el espacio.</p>
<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mueve los brazos a la música mientras se sienta y rápidamente junta los brazos cerca del cuerpo cuando golpean el brazo de la silla. • Comienza a aplicar habilidades motrices en desarrollo, como control y coordinación de brazos y del equilibrio, para las actividades de baile. • Se inclina hacia un objeto pequeño. • Selecciona un lugar apropiado en el círculo extendiendo los codos para medir el espacio personal disponible. 	<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pide que se quite una silla de ruedas de la pared cuando mueva los brazos con la música. • Demuestra aumento de control y coordinación de movimientos; mantiene el equilibrio a través de los movimientos. • Realiza una inclinación; no sobre un objeto.
<p>2.2 Comienza a ser consciente de otras personas en el baile o cuando se mueve en el espacio.</p>	<p>2.2 Muestra avance de conciencia y coordinación de movimiento con otras personas en el baile o cuando se mueve en el espacio.</p>
<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprende las relaciones espaciales básicas en el movimiento (hacia contra lejos, bajo contra alto, grande contra pequeño, adelante contra atrás). • Muestra el comienzo de la conciencia de otras personas que se mueven en un grupo (por ejemplo, no tropezar con las personas). • Se mueve en relación con los demás: Al lado, detrás, enfrente de, lejos de (pero prefiere ser el primero o enfrente de). 	<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muestra entendimiento avanzado de relaciones espaciales básicas en el movimiento (hacia contra lejos, bajo contra alto, grande contra pequeño, adelante contra atrás) y breves combinaciones de movimientos (adelante y alto). • Muestra conciencia completa del movimiento a través de un grupo grande (por ejemplo, se mueve en el espacio sin tropezarse con las personas). • Baila e identifica relaciones espaciales claras con otros niños: Al lado de, detrás, enfrente de, hacia y lejos de.

2.0 Desarrollar Habilidades en el Baile (*continuado*)

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
<p>2.3 Comienza a responder al compás y tiempo a través del movimiento.</p>	<p>2.3 Demuestra algunas habilidades avanzadas en responder al compás y tiempo a través del movimiento.</p>
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Copia un simple patrón rítmico como movimiento corporal con la guía de un adulto (por ejemplo, aplaudir-golpear el suelo). • Se mueve lentamente y rápidamente para hacer la música lenta y más rápida. • Comienza a identificar el ritmo y responde a los cambios o diferencias en un ritmo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Copia un patrón rítmico más complejo de movimiento corporal con la guía de un adulto (aplaudir-golpear-golpear). • Muestra aumento de la capacidad de interpretar la música en el movimiento. Siente diferente tempo y ajuste el movimiento en consecuencia. • Identifica el ritmo y responde a los cambios o diferencias en un ritmo.



3.0 Crear, Inventar y Expresar a través del Baile

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
<p>3.1 Comienza a actuar y dramatizar a través de la música y de los patrones de movimiento.</p>	<p>3.1 Extiende el entendimiento y las habilidades para actuar y dramatizar a través de la música y de los patrones de movimiento.</p>
<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se convierte en una tortuga y se arrastra sobre el piso. • Canta una canción favorita sobre un pato mientras se mueve como un pato. • Mientras escucha la canción china “Chong Chong Fei” (Pequeños insectos volando), agita los brazos hacia arriba y hacia abajo y corre en círculos. 	<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se mueve espontáneamente con la música y se convierte en un animal, girando y balanceando los brazos a la trompa de un elefante. • Se ríe y gira y dice, “Ey, el viento me está volando como una hoja”. • Baila silenciosamente en toda la habitación con los ruidos del viento que provienen del reproductor de CD. • Comunica, “Soy el viento”.
<p>3.2 Inventa movimientos de baile.</p>	<p>3.2 Inventa y recrea movimientos de baile.</p>
<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mientras baila, hace una pose y luego salta. • Inventa baile que no parece tener movimientos típicos de baile. • Agarra la pelota y luego hace un “baile feliz”. 	<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repite el movimiento de brazos que se balancean recién inventando mientras baila. • Le pide a su mejor amigo que “pruebe este baile del brazo”.

3.0 Crear, Inventar y Expresar a través del Baile (*continuado*)

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
<p>3.3 Improvisa bailes simples que tienen un principio y un final.</p>	<p>3.3 Improvisa bailes más complejos que tienen un principio, medio y final.</p>
<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Baila la historia de ir a recoger flores. • Baila la historia de crear una casa de perros para un nuevo cachorro. • Baila como un avión reactor que vuela y aterriza. 	<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arma un baile de ir hacia el océano, nadar, enfriarse y volver al hogar. • Baila como un lobo que derriba una casa de paja. • Se viste con una camisa larga y baila <i>folclórico</i> con pares de la misma forma que sus primos bailaron el último fin de semana.
<p>3.4 Comunica sentimientos en forma espontánea a través del baile y comienza a expresar sentimientos simples en forma intencional a través de la danza cuando se lo indican los adultos.</p>	<p>3.4 Comunica y expresa sentimientos en forma intencional a través del baile.</p>
<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Camina en pasos exagerados para la música tipo marcha. • Baila como una madre con una expresión de cuidado que consuela al bebé. • Hace un poco de baile y comunica, “¡Estoy feliz, feliz, feliz!”. 	<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hace círculos lentamente con un movimiento sigiloso, indicando que es una gata tratando de atrapar un ratón. • Baila como el panadero en el pueblo mientras usa expresión facial y combina movimientos para mostrar lo que hace un panadero.



Notas bibliográficas

Artes Visuales

Una repaso de los estándares estatales del aprendizaje preescolar en las artes visuales sugiere cuatro principios:

1. Los niños expresan sentimientos, ideas, intereses, historias o estados de ánimo a través del arte. Todos los niños, incluso los que tienen necesidades especiales, reciben beneficios sociales y emocionales del hecho de poder expresarse por sí mismos a través del arte visual. El aspecto no verbal del arte visual también da a los niños que están aprendiendo inglés un medio poderoso para expresarse por sí mismos.
2. Los niños crecen en habilidades y muestran interés en diferentes medios como crayones, pinturas, papel de construcción y plastilina.
3. Los niños ponen atención y comparten opiniones sobre su propia obra de arte y la de los demás.
4. Los niños progresan en su capacidad de hacer representaciones detalladas o realistas.

Investigación en las artes visuales

Una repaso de la investigación sobre el desarrollo de las habilidades de dibujo de niños indica la siguiente conclusión:

Generalmente, los niños continúan moviéndose a través de estándares de comparación de edad y etapas,

comenzando con garabatos y progresando con la representación y el realismo (Kellogg 1969; Matthews 1994).

Simplemente, ¿cómo es esta progresión de etapas? Todas las personas comienzan con figuras delineadas, como círculos y rectángulos, que emergen como figuras contra fondos. Luego, cambian a figuras cuyas estructuras se ordenan en términos de contraste máximo, es decir, se disponen todas las partes en estas figuras para resaltar la distinción entre planos horizontales y verticales: Cada parte de las figuras se debe diferenciar como máximo de la otra (Gardner 1980, 255).

Existe un organismo importante de investigación en el desarrollo del arte visual preescolar. Emergen determinados patrones en todos los documentos. En un trabajo clásico que sigue siendo relevante hoy en día, Schaefer- Simmern (1948) observaron que los niños pequeños que crecen en diferentes entornos muestran pasos de desarrollo similares cuando se expresan a través del arte visual. Las siguientes afirmaciones ilustran cómo una única forma visual, el mandala (véase el Glosario para obtener una definición), se observa generalmente en una determinada etapa.

Al final del tercer año de un niño, varios “agregados”, formas combinadas, a menudo aparecen como formas de sol, o círculos divididos en cuadrados u octavos,

como un pastel; eso se llama mandala (Gardner 1980, 115).

En el momento de aparición del mandala [círculo con líneas cruzadas], en cualquier momento cerca del final del tercer año de vida, el niño está comenzando a comprender la naturaleza representativa del dibujo (Gardner 1980, 53).

Las siguientes afirmaciones describen el desarrollo del niño en la creación del arte en tres dimensiones.

La primera experiencia de los niños pequeños con la plastilina es sensible, como su primera experiencia de pintura con dedos. Se deleitan en el proceso y la sensación de trabajar con plastilina y descubrir sus propiedades y cómo éstas se puede usar para fines expresivos (Clemens 1991 según se cita en Wright 2003, 173). Cuando los niños crean obras con plastilina y cuentan historias con plastilinas... adquieren un lenguaje de manos (Kolbe 2001, 22).

Música

La investigación muestra que los niños generalmente desarrollan habilidades musicales y conceptos en una secuencia predecible. Todos los niños pequeños, incluso los niños con necesidades especiales, adquieren comprensión musical y habilidades de comunicación. “Progresan a nivel del desarrollo desde experiencias manuales, activas, a representación pictórica considerable, y finalmente a [más]... representaciones simbólicas de ideas sólidas” (Andress 1998, 19).

Los estudiantes preescolares pueden reproducir frases de canciones que oyen, reconocer

una melodía y obtener algo de comprensión del tono cuando se exponen a instrucción musical instrumental (Shuter-Dyson and Gabriel 1981). Los estudiantes preescolares más grandes pueden diferenciar registros de tono altos y bajos y compases rápidos y lentos. Pueden dar golpecitos en ritmos simples. Sus habilidades rítmicas y de movimiento también muestran desarrollo secuencial. La actividad rítmica y de movimiento se vuelve más compleja e intencionada a medida que se desarrolla el niño de preescolar. Los estudiantes preescolares se vuelven cada vez más reflexivos sobre sus propios rendimientos y pueden coordinar habilidades físicas y vocales.

Habilidades auditivas

Oír es uno de los primeros sentidos que se desarrolla en los humanos. Los estudiantes preescolares más pequeños organizan, reflejan y responden a los sonidos. Los niños pueden cantar, imitar patrones lingüísticos, mantener un ritmo regular, y demostrar sus percepciones a través del movimiento corporal. Los niños se mueven de la diferenciación auditiva, o la capacidad de reconocer patrones de sonidos iguales o diferentes, a categorizar, organizar y calificar lo que oyen. Los niños sordos o con dificultades auditivas a menudo responden al ritmo de la música cuando ésta vibra a través del piso o si es lo suficientemente fuerte como para que se sienta.

Habilidades vocales y desarrollo del canto

El balbuceo musical comienza a alrededor de los seis meses de edad. Desde el inicio del lenguaje, los



bebés son cantantes espontáneos. Para el momento de preescolar, el niño se vuelve más preciso a nivel rítmico y melódico. Sin embargo, cantar en sintonía de frase a frase es inconsistente (Scott-Kassner 1993). La exactitud continúa aumentando, y el desviarse inconscientemente a otros tonos disminuye alrededor de los cinco o seis años. Estos cambios se deben, en parte, al desarrollo físico de acordes y tejidos vocales. La niña obtiene control de su voz en forma gradual para usarla expresivamente y en sintonía (Jordan-Decarbo and Nelson 2002).

Adquisición de canciones

Los estudiantes preescolares llegan a canciones con melodías cortas y simples y repitiendo patrones melódicos y rítmicos (Jarjisian 1983). A los niños en preescolar les gusta y aprenden canciones cuando creen que son divertidas. “La instrucción al cantar para niños en preescolar significa cantar a ellos, con ellos y para ellos... en los años preescolares es donde se desarrollan rápidamente las habilidades de lenguaje; de la misma manera también deberán desarrollarse las habilidades de canto y otra forma de lenguaje” (McDonald and Simons 1989, 89).

Habilidades rítmicas y de movimiento

Los estudiantes preescolares más pequeños producen varios movimientos coordinados con la música, pero cuando el bebé se convierte en un niño de preescolar, sus movimientos tienden a ser más decididos, repetitivos y limitados en su variedad. Los movimientos ya son complejos y similares a los pasos de baile a alrededor de los 48

meses de edad, ya que el movimiento espontáneo del niño de preescolar más pequeño se atenúa e intenta coordinar con el ritmo musical a través de un aumento de palmas o golpecitos. Los niños en estas edades pueden responder a los cambios de compás en la música pero sus movimientos raramente coordinan con el ritmo (Moog 1976).

Instrumentos y la creación de la música

Experimentar con instrumentos cautiva la imaginación de los niños en preescolar, y ellos disfrutan su propia capacidad de controlar el sonido. A medida que los niños obtienen acceso a los instrumentos, descubren las posibilidades inherentes del sonido de los instrumentos, así como también sus propias capacidades de controlar, refinar, y expresar ideas musicales (Moorhead, Sandvik, and Wight 1951). Con aliento, ellos pueden expresar sus ideas musicales en su propia notación, usando imágenes o símbolos inventados. Los niños preescolares también han aumentado las interacciones sociales positivas con otros niños durante la reproducción musical en el tiempo (Humpal 1991).

Escuchar

Los estudiantes preescolares muestran cada vez más la capacidad y motivación de prestar atención a los pasajes de música grabada y videos musicales clásicos. Los niños disfrutan especialmente de escuchar canciones y música de su cultura e idioma nativo. La música instrumental puede servir como un puente para la lectoescritura y desarrollo del lenguaje cuando la

música cuenta una historia. Los estudiantes preescolares disfrutaron el uso activo de títeres y utilería y escuchar música instrumental con las historias. Cuando se los expone a diferentes tipos, estilos o tonalidades de música, están atentos y abiertos a nuevas experiencias, especialmente con el aliento activo del maestro (Nardo 1996).

Teatro

Los estudiantes preescolares aman fingir ser personajes, participar en situaciones teatrales e inventar con los demás. Esto puede llamarse juego imaginario, juego simbólico o juego teatral. Al igual que el juego teatral, el teatro es experimental por naturaleza, implica imaginación, imitación y calidad de “vida” que haga participar a todo el niño. Durante el período preescolar, las actividades principales en el teatro son espontáneas o es un juego de roles guiado por el maestro y la representación de casos fingidos, no el montaje formal de las obras de teatro. Las primeras habilidades en el juego de roles, entendimiento de personajes, y actuación son los fundamentos de las artes dramáticas y teatrales.

Fingir ser otra persona o hacer algo yace en el corazón del juego de los niños. Heathcote resumió 50 años de guía de exploraciones teatrales de maestros y sus niños de esta manera:

Dramatizar hace que sea posible aislar un evento o comparar un evento con otro, observar eventos que han sucedido a otra persona en otros lugares y quizás en otros momentos, u observar la propia experiencia de una persona después del evento, dentro de la seguridad de saber que

simplemente no está sucediendo realmente en ese momento. Sin embargo, podemos sentir que está sucediendo porque el teatro usa las mismas reglas que encontramos en la vida. Las personas existen en su entorno, viviendo un momento en ese momento y tomando aquellas decisiones que parezcan razonables en vista de su conocimiento presente sobre el estado actual de los casos... Por eso, el teatro puede ser una clase de representación o práctica de vivir, afinando aquellas áreas de capacidad de sentimiento y expresión así como también la capacidad social (Heathcote 1975, 90).

Heathcote une a muchos otros investigadores del desarrollo del niño que señalan la importancia del juego en la conciencia de crecimiento del mundo de los niños y del entendimiento de la naturaleza de las personas, cosas y situaciones con las que se encuentran (Gardner 1973; Fein 1981). La fuente principal de esta conciencia de crecimiento es la experiencia cultural y lingüística de los niños con sus familias y comunidades.

Teatro y aprendizaje

Los estudios de investigación en el teatro y juego teatral en el aula tratan principalmente las implicancias de diferentes aspectos del crecimiento y desarrollo y no el desarrollo de habilidades en particular. Podlozny (2000) produjo una evaluación completa del aprendizaje a través del teatro, una síntesis de 80 estudios publicados durante los 30 años previos. Esta revisión indica que el teatro en el aula puede promover el desarrollo en el lenguaje hablado en formas diferentes. El juego teatral



está asociado con adquisiciones en el entendimiento de la historia, capacidad de expresión oral y preparación para la lectura, a alrededor de los cuatro y cinco años, en varios estudios de investigación. Debido al valor del teatro y del juego teatral, es importante que los maestros adapten y creen oportunidades para que los niños con necesidades especiales participen completamente en este tipo de aprendizaje.

Teatro y desarrollo social

Los estudios también tratan los efectos del juego teatral y la representación del desarrollo social de los niños. La dramatización a menudo es muy social. Por ejemplo, cuando finge ser un maestro, un niño necesita niños a quienes enseñar. A través del teatro, los niños descubren no solamente lo que significa *ser* o *hacer* algo en una situación fingida, sino que también comienzan a percibir sus acciones en vista de las acciones de los demás en el juego. Se ponen en los zapatos de otro personaje y pueden tener un creciente entendimiento de la conducta y motivación de las otras personas. Actuar situaciones de historias, como demostrar empatía o resolución de un conflicto a través de la negociación, puede proporcionar al niño varias habilidades sociales, una oportunidad de practicar y experimentar una forma diferente de interactuar (Catterall 2007).

Destrezas básicas en el teatro

La investigación en el juego teatral no se concentra generalmente en lo que se podrían llamar habilidades básicas de teatro, o en construir bloques de expresión teatral

como, cuán bien actúa un niño al fingir o dramatizar, o cuán bien organiza o diseña un niño su propia presentación teatral de grupo. No existen paralelismos importantes en el teatro con las habilidades de bloque funcional en arte visual, como controlar el trazo de un pincel, o en música como la capacidad de mantener el tiempo con un mezclador. Las habilidades de base en teatro para niños en preescolar incluyen habilidades básicas verbales y de movimiento.

Puntos de vista del profesional experto sobre el teatro y los estudiantes preescolares

Los fundamentos de teatro están basados por los aportes de profesionales expertos y por práctica teatral ratificada por la investigación en los años preescolares. El trabajo de Brown and Pleydell (1999) y el de Hereford and Shall (1991) fueron particularmente influyentes. El trabajo de Hendy and Toon (2001) ofrece descripciones de los comportamientos y habilidades teatrales observadas en los niños de uno a seis años. El trabajo de Hyatt (2006) sobre cómo conectar las actividades teatrales con los libros de niños describe las rutinas apropiadas al nivel de desarrollo para los niños preescolares.

Baile

Nacemos moviéndonos. El baile y el movimiento son una parte inherente de nuestras vidas y es tan natural como respirar. El baile es una experiencia humana elemental y un medio de expresión. Comienza antes de que se formen las palabras y es innato en los niños antes de que tengan dominio sobre el lenguaje.

El movimiento se pone en primera plana cuando los pensamientos o las emociones son demasiado abrumadores o no se pueden expresar en palabras.

Según se describe en los *Standards for Dance in Early Childhood [Estándares para el baile en la infancia temprana]* (National Dance Education Organization 2009), los niños se mueven naturalmente. Se mueven para desplazarse y expresar un pensamiento o sentimiento; se mueven porque es alegre y cómodo. Aprenden los patrones del movimiento inmediatamente cuando aprenden el lenguaje. Al igual que la lengua, los patrones de movimiento están integrados a las experiencias culturales de los estudiantes. Es valioso incorporar ideas culturales cuando se apoya el desarrollo del movimiento con los estudiantes que están aprendiendo inglés. Cuando el movimiento se vuelve conscientemente estructurado y se realiza con conciencia en sí mismo, se convierte en baile (Cone and Cone 2004).

La investigación sugiere que la instrucción formal del baile en la primera infancia tiene muchos beneficios posibles, como aumento de la autoestima, mejora de la conciencia y control motriz, creciente coordinación y mejora del equilibrio y confianza en el movimiento (Faber 1994). El baile beneficia el crecimiento físico, mental y emocional del niño (Reedy 2003). Los niños con necesidades especiales se benefician de oportunidades de experimentar placer, movimiento autodirigido no relacionado con metas terapéuticas.

El baile regular y la instrucción en el baile desarrollan la flexibilidad,

coordinación, sensibilidad para con la música y el ritmo y la autoexpresión cinética (Laban 1971). Los desarrollos físicos asociados con el baile benefician las capacidades del niño de desempeñarse en otras actividades físicas. Los movimientos que se incluyen cuando se baila pueden servir para hacer y fortalecer nuevas conexiones en el cerebro. Cuando el cerebro aprende a responder a movimientos particulares en forma más eficiente, puede contribuir a tareas físicas relacionadas.¹

El desarrollo de habilidades en el baile afecta la imagen propia del niño y desarrolla autoconfianza junto con las habilidades físicas y espaciales (Gerhardt 1973). Estas experiencias mejoran el crecimiento intelectual, físico y emocional del niño (Paskevaska 1997).

Los padres han informado que la capacidad de aprender y concentrarse de su hijo mejora después de que han comenzado las lecciones de baile (Stinson 1990). En caso de niños con necesidades especiales, el baile se puede usar para alentar a que los movimientos sean parte de una intervención terapéutica, como estirarse, alcanzar, patear, saltar y brincar. Cuando un niño no puede caminar en forma independiente, el baile puede lograrse a través del movimiento del cuerpo. Estos tipos de actividades de movimiento ayudan a los niños con retrasos motrices a apreciar las formas en que se mueven sus cuerpos.

¹ Los principios generales del aprendizaje que se transfieren a través de la plasticidad del cerebro, o “recableado,” se tratan en Catterall (2005).

**Habilidades de baile del niño preescolar más pequeño**

En las cuatro formas de arte principal, incluyendo baile, las niñas varían ampliamente sus logros y habilidades. Cada niña tiene su propio ritmo y su forma personal propia de madurar y crecer. Ames e Ilg (1976; 1985) y Mara (1987a, b, c, y d) describen las etapas específicas del desarrollo de las habilidades de baile relevantes para las niñas de alrededor de 48 y 60 meses de edad.

A menudo, el movimiento es una fuente de deleite para las niñas preescolares. Cuando se desarrolla la postura, la niña puede hacer equilibrio sobre puntas de pie durante un momento y puede caminar en línea recta, hacia delante y hacia atrás. La niña preescolar más pequeña tiene habilidades que permiten que note y disfrute sutilezas del movimiento. Por ejemplo, ella nota expresiones faciales, tiene un sentido de la dirección y puede seguir un objetivo sin perder la atención (Ames e Ilg 1985; Destefanis and Firchow 2008). El niño preescolar más pequeño puede correr, trepar, cooperar con otros niños y vestirse por sí mismo (algo). Ya no observa o actúa tanto como un bebé, y pararse ahora requiere muy poco esfuerzo consciente. El niño puede mantener el equilibrio fácilmente con los talones juntos, parándose sobre un pie con equilibrio momentáneo, y caminar en forma recta y balancear los brazos en forma opuesta, aunque la habilidad de oposición aún se esté desarrollando. Los niños en preescolar pueden alternar los pies aumentando los pasos, pero quizás necesiten hacer el mismo paso para ir hacia abajo. Pueden galopar y

levantarse desde una posición en cuclillas. Sus manos tienen más destreza y son hábiles. Para más información sobre desarrollo físico durante el preescolar, por favor, consulte “Fundamentos en Desarrollo Físico”.

Habilidades de baile del estudiante preescolar más grande

El estudiante preescolar más grande, igual que el más pequeño, a menudo es exuberante, energético y está listo para todo. Tiende a disfrutar la excitación cualquier cosa nueva o aventurera. Comparado con el niño más pequeño, generalmente es más autodirigido e interesado en reunir nueva información y perfeccionar viejas habilidades. Compartir y tomar turnos se vuelve más fácil, y los niños disfrutan el juego cooperativo (Ames and Ilg 1976; Isenberg and Jalongo 2001).

El estudiante preescolar más pequeño puede coordinar movimientos mucho mejor que un año antes y puede moverse en forma más efectiva con un creciente sentido del equilibrio. El niño puede hacer un salto con carrera y seguir indicaciones espaciales. La niña de preescolar, a alrededor de los 60 meses de edad, agrega más términos técnicos de baile a su vocabulario. En esta edad, los niños pueden iniciar una breve secuencia de baile y dependen menos de las indicaciones o instrucciones del maestro para participar en baile expresivo. Los niños en preescolar más grandes a menudo están más interesados y son pacientes al observar las presentaciones de baile, ya sea de bailarines que visitan el programa o de producciones en escenarios más formales.

Al alrededor de los 60 meses de edad, los niños generalmente pueden coordinar y controlar más partes del cuerpo en pasos o rutinas de baile y pueden trabajar en forma más efectiva con los demás cuando se mueven a través de un espacio de baile. A esta edad, los niños pueden bailar más y moverse a tiempo en la

música o percusión. Los estudiantes preescolares más grandes están más predispuestos y pueden crear y realizar bailes que representen historias. A menudo inventan movimientos y secuencias de baile por su cuenta y pueden transmitir cada vez más sentimientos y estados de ánimo a través del baile.

Glosario

Actividad motriz fina. Una actividad física, como usar crayones, apilar bloques, o cortar con tijeras, que usa los grupos de músculos más pequeños de principalmente los dedos, manos y muñecas.

Actividad motriz gruesa. Una actividad física, como arrojar, golpear, correr o saltar, que usa los grupos principales de músculos de los brazos, piernas y tronco.

Autoexpresión cinética. Expresarse por sí mismo a través del movimiento del cuerpo.

Baile. Movimiento seleccionado y organizado para fines estéticos, o como medio de expresión, y no para su función como obra o representación.

Caso. Un resumen o sinopsis de una serie de acciones o eventos que resumen la trama de la dramatización. En alguna obra de teatro, se improvisa el caso, desarrollándose de ideas y sugerencias de los participantes. Por ejemplo, el maestro puede guiar a los niños en un viaje en bote imaginario, preguntándoles lo que ven en el agua o dónde les gustaría ir después, e integrar sus ideas.

Collage. De la palabra francesa *coller*, que significa pegar. Un trabajo realizado al pegar materiales, como trozos de papel fotografías, y tela, sobre una superficie plana.

Compás. La velocidad de la música o un baile.

Contenido. El significado o mensaje contenido y comunicado mediante una obra de arte, incluso sus connotaciones emocionales, intelectuales, simbólicas, temáticas y narrativas.

Diálogo. La conversación de personajes en una obra literaria, como una representación, historia, o poema.

Dinámica. Un elemento de expresión musical relacionado con el grado de intensidad o suavidad, o volumen de un sonido.

Disfraz. Vestimenta o materiales usados para representar un personaje. Los niños en preescolar a menudo crean sus propios disfraces usando pedazos de tela y bufandas.

Dramatización de la historia. Un proceso en el que se invita a los niños a actuar, extender y/o cambiar de alguna manera una historia que ha compartido su maestro. Este tipo de teatro a menudo es guiado por el maestro en su rol, mientras que los niños generalmente toman el rol del protagonista (personaje principal). Por ejemplo, cuando se guía la dramatización de una historia de *Where the Wild Things Are* de Maurice Sendak, el maestro puede fingir ser la madre de Max y todos los niños fingir ser Max, luego, más tarde, tomar el rol de Max, guiando a los niños en “armar un alboroto” mientras fingen ser los “Monstruos”. Representar al protagonista facilita la capacidad de los niños de ponerse en los zapatos del personaje principal. (Para más información sobre dramatización de la historia, consulte el *Marco de Currículo Preescolar de California, Volumen 3*.)

Dramatización. Crear y actuar personajes de ficción en contextos imaginarios o de escenario.

Entendimiento de la historia.

Comprender los personajes, acciones, relaciones, motivaciones y entorno en una historia.

Entorno. El tiempo y lugar de una obra literaria que establece su contexto.

Equilibrio. Un estado de equilibrio que hace referencia al equilibrio del peso o de la disposición espacial de los cuerpos.

Estilo. Una manera característica de presentación de elementos musicales o de baile (por ejemplo, melodía, ritmo, armonía, dinámica, forma, patrones de movimiento y disfraces).

Figura. Forma(s) separada(s) distinguibles de un fondo o piso.

Habilidades rítmicas. Las habilidades para reconocer y/o reproducir un patrón repetitivo de pulsos y acentos (sonidos intensos y suaves) en música.

Habilidades temporales. Habilidades y entendimiento relacionado con el tiempo (por ejemplo, mantener el compás en la música y entender la naturaleza proporcional de las diferentes notas musicales como notas negras y blancas).

Herramientas de artes visuales.

Herramientas, como pincel, atril, tijeras o esponja, para crear las marcas, colores, texturas y formas del arte visual.

Imagen. Una representación concreta de una impresión de sentido, sentimiento o idea.

Juego de roles. Cambiar la conducta de una persona (voz, movimiento o uso del lenguaje) para representar o actuar como otra persona, animal o cosa, real o imaginaria. Las habilidades de juego de roles extendidas incluyen más detalle en relación al cambio de voz, movimiento, uso del lenguaje, y la capacidad del niño de mantener la representación del personaje por más tiempo. Por ejemplo, los niños de alrededor de tres años podrían sostener su representación física de un elefante solamente durante un minuto o dos, mientras un niño de alrededor de cuatro o cinco años debería poder mantener la representación intencionalmente durante más tiempo.

Mandala. Palabra sánscrita para *círculo*. Los niños generalmente hacen mandalas, por ejemplo, colocando dos palitos en formando una x y envolviendo fibra alrededor de ellos. O

los niños pueden hacer un mandala en los dibujos que incluyen un círculo y líneas cruzadas que pueden representar personas o el sol.

Melodía. Una sucesión de tonos únicos percibidos por la mente como una unidad.

Melódicamente preciso. Atenerse a la melodía habitual de una canción.

Movimiento motriz. Proyectar el cuerpo al espacio o a través de éste (desde un lugar a otro).

Nota. Un único sonido o su representación en notación.

Obra participativa. Véase *teatro*, más arriba. Para los estudiantes preescolares, el teatro es participativo.

Patrón de movimiento. Una secuencia repetida de ideas de movimiento, una secuencia de movimiento rítmica, un diseño espacial sobre el piso o en el aire, o una relación o agrupación de personas determinada.

Patrón rítmico. Un patrón repetitivo de pulsos y acentos (sonidos intensos y suaves) en la música.

Personaje. Una persona imaginaria en la obra literaria, como una representación, historia, o poema.

Perspectiva. Un sistema para crear una ilusión de la profundidad o espacio tridimensional sobre una superficie de dos dimensiones. El término generalmente se refiere a la perspectiva lineal, que se basa en el hecho de que las líneas o bordes paralelos parecen juntarse y los objetos parecen más pequeños cuando aumenta la distancia entre ellos y quien los ve.

Representación. Una creación que es visual o tangible representando algo o alguien.

Representación. Véase *Dramatización*.

Ritmo. El movimiento controlado de la música a tiempo.

Ritmo. El ritmo o pulso en una pieza de música es el patrón rítmico regular de la música.



Secuencia de baile. El orden en que ocurre una serie de movimientos y formas.

Señal ambiental. Una instrucción externa, que proviene de un maestro, adulto u otro niño.

Símbolo. Una forma o imagen que implica o representa algo más allá de su significado obvio e inmediato.

Teatro. Una experiencia participativa en la que dos o más niños fingen ser otra persona o estar en otro lado. El teatro se usa en el aula de preescolar como medio de aprendizaje de experimentación, basado en el juego. Siempre que el teatro esté orientado a la representación, el teatro en el nivel de preescolar está orientado al proceso y es de forma improvisada por naturaleza. Generalmente guiados por el maestro, los niños “viven” el teatro, explorando y expresando sus pensamientos, sentimientos e ideas. El teatro guiado por el maestro es similar a seguir de manera simultánea en el juego teatral, en el sentido de que el cuestionamiento del maestro apoya que el niño use su imaginación. Para más información sobre la función del maestro en el teatro, consulte el *Marco de Currículo Preescolar de California* (2010).

Textura. La calidad táctil de una superficie o la representación o invento de la apariencia de una calidad de la superficie.

Tiempo. Un elemento de música o baile que implica ritmo, fraseo, compás, acento y duración. El tiempo se puede medir, como en la música, o basándose en los ritmos del cuerpo, como respiración, emociones y latidos del corazón.

Tono. El tono de una nota es la frecuencia de sus vibraciones.

Tono. Un sonido de tono definido.

Trama. El argumento o secuencia de eventos que forman una obra de teatro. La trama puede desarrollarse en una obra de teatro improvisada.

Utilería. Los artículos u objetos de mano usados durante una dramatización. En el teatro para niños preescolares, la utilería abstracta a menudo se usa para hacer participar la imaginación de los niños y las habilidades en el pensamiento simbólico. Por ejemplo, cuando el autobús imaginario de un niño se rompe, un niño debería usar una caja de pajillas flexibles para herramientas en lugar de juguetes reales del tipo de herramientas.

Referencias y fuentes consultada

Artes Visuales

- Catterall, J. S., and K. Peppler. 2007. "Learning in the Visual Arts and the Worldviews of Young Children," *Cambridge Journal of Education (United Kingdom)*, Vol. 37, No. 4, 543–60.
- Clemens, S. G. 1991. "Art in the Classroom: Making Every Day Special," *Young Children*, Vol. 46, No. 2, 4–11.
- Gardner, H. 1980. *Artful Scribbles: The Significance of Children's Drawings*. New York: Basic Books.
- Kellogg, R. 1969. *Analyzing Children's Art*. Palo Alto, CA: National Press Books.
- Kelly, E., and J. McConville. 1998. *Art for the Very Young*. Grand Rapids, MI: Frank Schaffer Publications.
- Kolbe, U. 1993. "Co-player and Co-artist: New Roles for the Adult in Children's Visual Arts Experiences," *Early Child Development and Care*, Vol. 90, No. 1, 73–82.
- Kolbe, U. 2001. *Rapunzel's Supermarket: All About Young Children and Their Art*. Sidney, Australia: Peppinot Press.
- Lowenfeld, V., and W. L. Brittain. 1987. *Creative and Mental Growth* (8th Edition). Nueva York: Macmillan.
- Matthews, J. 1994. "Deep Structures in Children's Art: Development and Culture," *Visual Arts Research*, Vol. 20, No. 2, 29–50.
- Matthews, J. 1997. "The 4-Dimensional Language of Infancy: The Interpersonal Basis of Art Practice," *Journal of Art and Design Education*, Vol. 16, No. 3, 285–93.
- Mattil, E. L., and B. Marzan. 1981. *Meaning in Children's Art: Projects for Teachers*. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- National Association for the Education of Young Children. National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education. 1991. "Guidelines for Appropriate Curriculum Content and Assessment in Programs Serving Children Ages 3 Through 8," *Young Children*, Vol. 46, No. 3, 21–38.
- Piaget, J. 1953. "Art Education and Child Psychology," in *Education and Art: A Symposium*. Edited by E. Ziegfeld. París: United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization.
- Raboff, E. 1987-1988. *Serie Art for Children*. Nueva York: Harper-Collins.
- Schaefer-Simmern, H. 1948. *The Unfolding of Artistic Activity: Its Basis, Processes, and Implications*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Schirmacher, R. 2006. *Art and Creative Development for Young Children* (5th Edition). Clifton Park, NY: Thomson Delmar Learning.
- Seefeldt, C. 1995. "Art: A Serious Work," *Young Children*, Vol. 50, No. 3, 39–45.
- Smith, N. R. 1982. "The Visual Arts in Early Childhood Education: Development and the Creation of Meaning," in *Handbook of Research in Early Childhood Education*. Edited by B. Spodek. New York: The Free Press.
- Smith, N. R., and others. 1993. *Experience and Art: Teaching Children to Paint* (2nd Edition). New York: Teachers College Press.
- Smith, R. A. 2000. "Policymaking for the Future: Three Critical Issues," *Arts Education Policy Review*, Vol. 102, No. 2, 21–22.
- Visual and Performing Arts Content Standards for California Public Schools: Prekindergarten through Grade Twelve*. 2001. Sacramento: California Department of Education.

- Wachowiak, F. 1985. *Emphasis Art: A Qualitative Art Program for Elementary and Middle Schools* (4th Edition). New York: Harper and Row.
- Woodford, S. 1983. *Looking at Pictures*. Cambridge, U.K: Cambridge University Press.
- Wright, S. 2003. *The Arts, Young Children, and Learning*. Boston: Allyn and Bacon.

Música

- Andress, B. 1998. *Music for Young Children*. Orlando, FL: Harcourt Brace.
- Burnett, M. 1988. *All About Me. I Like to Sing, Vol. 1*. Van Nuys, CA: Alfred Publishing.
- Catterall, J. S., and F. H. Rauscher. 2008. "Unpacking the Impact of Music on Intelligence," in *Neurosciences and Music Pedagogy*. Edited by W. Gruhn and F. Rauscher. New York: Nova Science Publishers.
- Davidson, L., and L. Scripp. 1989. "Education and Development in Music from a Cognitive Perspective," in *Children and the Arts*. Edited by D. Hargreaves. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Flohr, J. March 1984. Young Children's Improvisations: A Longitudinal Study. Presented at Music Educators National Conference, Chicago, Illinois.
- Forrai, K. 1990. *Music in Preschool (Second edition)*. Translated by J. Sinor. Budapest: Corvina.
- Getting in Tune: The Powerful Influence of Music on Young Children's Development*. 2002. Edited by A. Lieberman and others. Washington, DC: Zero to Three (brochure).
- Hargreaves, D. 1986. *The Developmental Psychology of Music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Humpal, M. E. 1991. "The Effects of an Integrated Early Childhood Music Program on Social Interaction Among Children with Handicaps and Their Typical Peers," *Journal of Music Therapy*, Vol. 28, No. 3, 161-77.
- Imberty, M. 1996. "Linguistic and Musical Development in Preschool and School- Age Children," in *Musical Beginnings: Origins and Development of Musical Competence*. Edited by I. Deliege and J. Sloboda. Oxford: Oxford University Press.
- Jarjisian, C. 1983. "Pitch Pattern Instruction and the Singing Achievement of Young Children," *Psychology of Music*, Vol. 11, 19-25.
- Jordan-DeCarbo, J., and J. Nelson. 2002. "Music in Early Childhood Education," in *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Edited by R. Colwell and C. Richardson. New York: Oxford University Press.
- McDonald, D. T., and G. M. Simons. 1989. *Musical Growth and Development: Birth Through Six*. New York: Schirmer Books.
- Moog, H. 1976. *The Musical Experience of the Pre-school Child*. London: Schott Music Ltd.
- Moorhead, G. E., and D. Pond. 1941. *Music of Young Children*. Santa Barbara, CA: Pillsbury Foundation for the Advancement of Music Education.
- Moorhead, G. E., F. Sandvik, and D. Wight. 1951. *Music of Young Children, Vol. IV: Free Use of Music for Musical Growth*. Santa Barbara, CA: Pillsbury Foundation for Advancement of Music Education.
- Music Educators National Conference. 1958. *Music for Fours and Fives: A Report*. Washington, DC: Music Educators National Conference.

- Music Educators National Conference. 1985. *The Young Child and Music: Contemporary Principles in Child Development and Music Education*. Edited by J. Boswell. Reston, VA: Music Educators National Conference.
- Music Educators National Conference. 1994. *Opportunity-to-Learn Standards for Music Instruction: Grades preK-12*. Reston, VA: Music Educators National Conference.
- Music Educators National Conference Task Force for National Standards in the Arts. 1994. *The School Music Program: A New Vision: The K-12 National Standards, preK Standards, and What They Mean to Music Educators*. Reston, VA: Music Educators National Conference.
- Music Educators National Conference Committee on Performance Standards. 1996. *Performance Standards for Music: Strategies and Benchmarks for Assessing Progress Toward the National Standards, Grades preK-12*. Reston, VA: Music Educators National Conference.
- Nardo, R. 1996. California Survey of Music in Early Childhood: Teacher Preparation and the Role of the Community College. Los Angeles: University of Southern California (doctoral dissertation).
- Pouthas, V. "The Development of the Perception of Time and Temporal Regulation of Action in Infants and Children," in *Musical Beginnings: Origins and Development of Musical Competence*. Edited by I. Deliege and J. Sloboda. Oxford: Oxford University Press.
- Reilly, M. L., and L. F. Olson. 1985. *It's Time for Music: Songs and Lesson Outlines for Early Childhood Music*. Van Nuys, CA: Alfred Publishing.
- Richards, M. H. 1984. *Aesthetic Foundations for Thinking-Rethought: Part 1, Experience*. Portola Valley, CA: Richards Institute of Music Education and Research.
- Scott-Kassner, C. 1993. "Musical Characteristics," in *Music in Prekindergarten: Planning and Teaching*. Edited by M. Palmer and W. L. Sims. Reston, VA: Music Educators National Conference.
- Shuter-Dyson, R., and C. Gabriel. 1981. *The Psychology of Musical Ability*. London: Methuen.
- Sims, W. L. 1991. "Effects of Instruction and Task Format on Preschool Children's Music Concept Discrimination," *Journal of Research in Music Education*, Vol. 39, 298-310.

Teatro

- Bredenkamp, S., and C. Copple, eds. *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth Through Age Eight*. 1987. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- Brown, V., and S. Pleydell. 1999. *The Dramatic Difference: Drama in the Preschool and Kindergarten Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Catterall, J. S. 2007. "Enhancing Peer Conflict Resolution Skills Through Drama: An Experimental Study," *Research in Drama Education*, Vol. 12, No. 2, 163-78.
- Chafel, J. A. 1987. "Achieving Knowledge About Self and Others Through Physical Object and Fantasy Play," *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 2, 27-43.
- Christie, J. 1982. "Sociodramatic Play Training," *Young Children*, Vol. 37, No. 4, 25-32.
- Fein, G. 1981. "Pretend Play in Childhood: An Integrative Review," *Child Development*, Vol. 52, 1095-118.



- Fink, R. S. 1976. "Role of Imaginative Play in Cognitive Development," *Psychological Reports*, Vol. 39, 895–906. As summarized in *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*. Edited by R. Deasy. Washington, DC: Arts Education Partnership.
- Gardner, H. 1973. *The Arts and Human Development*. New York: John Wiley and Sons.
- Goodman, J. R. 1990. "A Naturalistic Study of the Relationship Between Literacy Development and Dramatic Play in Five-Year-Old Children." Nashville, TN: George Peabody College for Teachers (doctoral dissertation). As summarized by *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*. Edited by R. Deasy. Washington, DC: Arts Education Partnership.
- Griffing, P. 1983. "Encouraging Dramatic Play in Early Childhood," *Young Children*, Vol. 38, No. 4, 13–22.
- Heath, S. B.; E. Soep; and A. Roach. 1998. "Living the Arts Through Language and Learning: A Report on Community-Based Youth Organizations," *Americans for the Arts Monographs*, Vol. 2, No. 7, 1–20.
- Heathcote, D. 1975. "Drama and Learning," in *Dorothy Heathcote: Collected Writings on Education and Drama*. Edited by L. Johnson and C. O'Neill. Cheltenham, England: Stanley Thomas Publishers.
- Hendy, L., and Toon, L. 2001. *Supporting Drama and Imaginative Play in the Early Years*. Buckingham, United Kingdom: Open University Press.
- Hereford, N. J., and J. Shall, eds. 1991. *Learning Through Play: Dramatic Play, A Practical Guide for Teaching Young Children*. New York: Scholastic.
- Hiatt, K. 2006. *Drama Play: Bringing Books to Life Through Drama for 4-7 Year Olds*. Abingdon, United Kingdom: David Fulton Publishers.
- Klugman, E., and S. Smilansky, eds. *Children's Play and Learning: Perspectives and Policy Implications*. 1990. New York: Teachers College Press.
- Levy, A. K.; L. Schaefer; and P. C. Phelps. 1986. "Increasing Preschool Effectiveness: Enhancing the Language Abilities of Three- and Four-Year-Old Children Through Planned Sociodramatic Play," *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 1, No. 2, 133–40.
- Mages, W. K. 2008. "Does Creative Drama Promote Language Development in Early Childhood? A Review of the Methods and Measures Employed in the Empirical Literature," *Review of Educational Research*, Vol. 78, No. 1, 124–52.
- Miller, K. 1989. *The Outside Play and Learning Book: Activities for Young Children*. Mt. Rainier, MD: Gryphon House.
- Monighan-Nourot, P.; B. Scales; and J. L. Van Hoorn. 1987. *Looking at Children's Play: A Bridge Between Theory and Practice*. New York: Teachers College Press.
- Pellegrini, A. D. 1980. *Symbolic Functioning and Children's Early Writing: Relations Between Kindergartener's Play and Isolated Word Writing Fluency*. ED-201407. Atenas, GA: University of Georgia. As summarized by *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*. Edited by R. Deasy. Washington, DC: Arts Education Partnership.
- Pellegrini, A. D. 1984a. "Identifying Casual Elements in the Thematic-Fantasy Play Paradigm," *American Educational Research Journal*, Vol. 21, No. 3, 691–701. As summarized by *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*. Edited by R. Deasy. Washington, DC: Arts Education Partnership.

- Pellegrini, A. D. 1984b. "The Effect of Dramatic Play on Children's Generation of Cohesive Text," *Discourse Processes*, Vol. 7, 57-67. As summarized by *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*. Edited by R. Deasy. Washington DC: Arts Education Partnership.
- Pellegrini, A. D., and L. Galda. 1982. "The Effects of Thematic-Fantasy Play Training on the Development of Children's Story Comprehension," *American Educational Research Journal*, Vol. 19, No. 3, 443-52. As summarized by *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*. Edited by R. Deasy. Washington, DC: Arts Education Partnership.
- Podlozny, A. Fall 2000. "Strengthening Verbal Skills Through the Use of Classroom Drama: A Clear Link," *Journal of Aesthetic Education* Vol. 34, Nos. 3-4, 239-76.
- Rooyackers, P. 1998. *101 Drama Games for Children: Fun and Learning with Acting and Make-Believe*. Alameda, CA: Hunter House, Inc.
- Rowe, D. 1998. "The Literate Potentials of Book-Related Dramatic Play," *Reading Research Quarterly*, Vol. 33, No. 1, 10-35.
- Schraeder, C. 1990. "Symbolic Play as a Curricular Tool for Early Literacy Development," *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 5, No. 1, 79-103.
- Segal, M. M., and Adcock, D. 1981. *Just Pretending: Ways to Help Children Grow Through Their Imaginative Play*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Segal, M. M., and Adcock, D. 1998. *Your Child at Play: Three to Five Years: Conversation, Creativity, and Learning Letters, Words, and Numbers* (Second edition). Nueva York: New Market Press.
- Seidel, S. 1999. "'Stand and Unfold Yourself.' A Monograph on the Shakespeare and Company Research Study," in *Champions of Change: The Impact of the Arts on Learning*. Edited by E. Fiske. Washington, DC: The Arts Education Partnership and The President's Committee on the Arts and Humanities.
- Smilansky, S. 1990. *Facilitating Play: A Medium for Promoting Cognitive, Socio-Emotional and Academic Development in Young Children*. Gaithersburg, MD: Psychosocial and Educational Publications.
- Tamburrini, J. 1974. "Play and Intellectual Development," *Paedagogica Europaea*, Vol. 9, No. 1, 51-59.
- Toye, N., and F. Prendiville. 2000. *Drama and Traditional Story for the Early Years*. New York: Routledge Falmer.
- Williamson, P. A., and S. B. Silvern. 1992. "You Can't Be Grandma; You're a Boy': Events Within the Thematic Fantasy Play Context that Contribute to Story Comprehension," *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 7, No. 1, 75-93.
- Wolfgang, C., and T. Sanders. 1981. "Defending Young Children's Play as the Ladder to Literacy," *Theory Into Practice*, Vol. 20, No. 2, 116-20.

Baile

- Ames, L. B., and F. L. Ilg. 1976. *Your Four-Year-Old: Wild and Wonderful*. New York: Dell Publishing.
- Ames, L. B., and F. L. Ilg. 1985. *Your Three-Year-Old: Friend or Enemy*. New York: Dell Publishing.
- Anderson, J. 1986. *Ballet and Modern Dance: A Concise History*. Princeton, NJ: Princeton Book Company.



- Catterall, J. S. 2002. "The Arts and the Transfer of Learning," en *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*. Edited by R. Deasy. Washington, DC: Arts Education Partnership.
- Catterall, J. S. 2005. "Conversation and Silence: Transfer of Learning Through the Arts," *Journal for Learning Through the Arts*, Vol. 1, No. 1, 1-12.
- Children's Dance*. 1973. Editado por G. A. Fleming. Washington, DC: American Association of Health, Physical Education, and Recreation Press.
- Cone, T. P., and S. L. Cone. 2004. *Teaching Children Dance*. Champaign, IL: Human Kinetics, Inc.
- Destefanis, J., and N. Firchow. 2008. *Developmental Milestones: Ages 3 Through 5*, en *Great Schools: Involved Parents, Successful Kids*. Originally developed by Schwab Learning/ Schwab Learning Foundation.
- Faber, R. 1994. *The Primary Movers: Kinesthetic Learning for Primary School Children*. Washington, DC: American University.
- Gerhardt, L. A. 1973. *Moving and Knowing: The Young Child Orients Himself in Space*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Great Schools: Involved Parents, Successful Kids*. Originally developed by Schwab Learning/ Schwab Learning Foundation. <http://www.greatschools.net/cgi-bin/showarticle/2324> (accessed February 23, 2009).
- Hammond, S. N. 1974. *Ballet Basics*. Palo Alto, CA: Mayfield Publishing Company.
- Hammond, S. N. 1982. *Ballet: Beyond the Basics*. Palo Alto, CA: Mayfield Publishing Company.
- Isenberg, J. P., and M. R. Jalongo. 2006. *Creative Thinking and Arts-Based Learning: Preschool Through Fourth Grade* (Fourth edition). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Laban, R. V. 1971. *The Mastery of Movement*. London: MacDonal and Evans.
- Laws, K. 1984. *The Physics of Dance*. New York: Schirmer Books.
- Mara, T. 1987a. *First Steps in Ballet: Basic Exercises at the Barre*. Princeton, NJ: Princeton Book Company.
- Mara, T. 1987b. *Second Steps in Ballet: Basic Centre Exercises*. Princeton, NJ: Princeton Book Company.
- Mara, T. 1987c. *Third Steps in Ballet: Basic Allegro Steps*. Princeton, NJ: Princeton Book Company.
- Mara, T. 1987d. *Fourth Steps in Ballet: On Your Toes! Basic Pointe Work*. Princeton, NJ: Princeton Book Company.
- National Dance Education Organization. 2009. *Standards for Dance in Early Childhood*. Bethesda, MD: National Dance Education Organization.
- National Dance Education Organization. 2005a. *Standards for Learning and Teaching Dance in the Arts: Ages 5-18*. Bethesda, MD: National Dance Education Organization.
- National Dance Education Organization. 2005b. *Professional Teaching Standards for Dance in the Arts Education*. Bethesda, MD: National Dance Education Organization.
- Paskevskaja, A. 1981. *Both Sides of the Mirror: The Science and Art of Ballet*. Brooklyn, NY: Dance Horizons.
- Paskevskaja, A. 1992. *Both Sides of the Mirror: The Science and Art of Ballet* (Second edition). Pennington, NJ: Princeton Book Company.
- Paskevskaja, A. 1997. *Getting Started in Ballet: A Parent's Guide to Dance Education*. New York: Oxford University Press.

- Reedy, P. 2003. *Body, Mind, and Spirit in Action: A Teacher's Guide to Creative Dance*. Berkeley, CA: Luna Kids Dance.
- Reynolds, N. 1979. *The Dance Catalog: A Complete Guide to Today's World of Dance*. New York: Harmony Books.
- Shook, K. 1977. *The Elements of Classical Ballet Technique as Practiced in the School of the Dance Theatre of Harlem*. Brooklyn, NY: Dance Horizons.
- Solomon, R.; S. C. Minton; and J. Solomon, eds. *Preventing Dance Injuries: An Interdisciplinary Perspective*. 1990. Reston, VA: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation, and Dance.
- Stinson S. W. 1990. "Dance Education in Early Childhood," *Design for Arts in Education*, Vol. 91, No. 6, 34-41.
- Stransky, J., and R. B. Stone. 1981. *The Alexander Technique: Joy in the Life of Your Body*. New York: Beaufort Books.
- Vaganova, A. 1946. *Basic Principles of Classical Ballet: Russian Ballet Technique*. New York: Kamin Dance Publishers (reprinted in 1969 by Dover Publications, Inc., New York).
- Wardle, F. "Folk Dancing for Young Children," *Early Childhood News: The Professional Resource for Teachers and Parents*. http://www.earlychildhood-news.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleId=301 (accessed November 1, 2008 and February 23, 2009).
- Wright, S. 1985. *Dancer's Guide to Injuries of the Lower Extremity: Diagnosis, Treatment, and Care*. New York: Cornwall Books.



FUNDAMENTOS EN EL

Desarrollo Físico

El desarrollo físico a menudo se cree que es algo que sucede naturalmente cuando los niños reciben nutrición adecuada y la oportunidad de juego físico activo. Aunque algunos niños desarrollan habilidades y conceptos físicos con poca intervención de los adultos, la investigación sobre desarrollo físico de los niños pequeños indica que muchos niños quizás nunca desarrollaron sus habilidades físicas sin aliento e instrucción de un adulto. El desarrollo físico y la actividad física tienen una función importante en la salud durante toda vida del niño. En particular, estar físicamente activo protege contra enfermedad cardiovascular, diabetes, y obesidad. Además, contribuye a la salud mental y al bienestar psicológico. El desarrollo físico, incluyendo las habilidades de movimiento fundamentales, habilidades perceptivas-motrices, y conceptos de movimiento, proporcionan el fundamento para mucho de lo que hacen los niños en preescolar durante todo el día. El desarrollo físico permite a los niños participar con otros, explorar, aprender y jugar. Es fundamental

para el desarrollo general de los niños y para desafíos de salud pública importantes. Por lo tanto, el desarrollo físico merece el mismo nivel de atención y recursos en los programas de infancia temprana que los demás dominios del plan de estudios preescolar.

Habilidades de movimiento fundamentales y conceptos de movimiento

Durante los años preescolares, los estudiantes desarrollan habilidades de movimiento fundamentales. Esas habilidades están arraigadas en la conducta perceptiva motriz que demuestran los niños en la infancia y la primera infancia. Las habilidades de movimiento son un fundamento para el aprendizaje. Además, son un fundamento para las habilidades motrices más complejas que se necesitan más adelante en la vida para actividades físicas, deportes organizados y recreación. Las habilidades de movimiento fundamental de los estudiantes preescolares están se elaboran, refinan y consolidan en forma progresiva, en la escuela primaria, escuela media y escuela secundaria.

Las habilidades de movimiento, como correr, saltar, o galopar, se definen y describen ampliamente (véase el Glosario para sus definiciones). La investigación extensa indica que los niños generalmente logran habilidades de movimiento fundamentales en una secuencia ordenada. La edad en la que emerge una habilidad y el índice en que un niño logra estas habilidades, varía de niño a niño (Branta, Haubenstricker, and Seefeldt 1984; Haywood and Getchell 2005).¹

Los niños en la escuela preescolar están preparados a nivel de desarrollo y están altamente motivados para aprender y llegar a dominar nuevas habilidades de movimiento (Sanders 2002). El período preescolar es el momento más oportuno para que los niños aprendan habilidades de movimiento fundamentales (Bredekamp and Copple 1997; Gallahue and Cleland-Donnelly 2003; Gallahue and Ozmun 2006a). El crecimiento físico rápido de la infancia se nivela en la infancia temprana y sigue siendo constante hasta la pubertad. Este período de estancamiento permite a los niños en preescolar concentrarse en cómo usar sus cuerpos y no en adaptarse constantemente al cambio rápido de sus cuerpos en tamaño y peso (van

der Meer and van der Weel 1999). El objetivo de los niños en preescolar es desarrollar dominio razonable, no experiencia, en varias actividades de movimientos. A esta edad, los niños raramente logran el dominio de estas habilidades (Walkley and others 1993). Una vez que se logra el dominio, estas habilidades del movimiento pueden lograrse durante toda la vida.

Juego físico activo en el mundo natural

Cuando se consideran los beneficios de la escuela preescolar, es importante recordar cuánto aprenden los niños a través de las actividades físicas al aire libre en el mundo natural. Mucho del tiempo que los niños usaban para hacer juego al aire libre, ahora se pasan frente a un televisor o pantalla de computadora. Un estudio reciente de actividad física en programas de preescolar descubrió que los programas con la mayoría del tiempo en pantalla (tiempo que se pasa enfrente a televisores y computadoras) tuvieron la menor cantidad de juego físico activo (Dowda and others 2009). Una revisión de la documentación sobre efectos beneficiosos de la naturaleza sobre los niños sugiere que los niños prefieren pasar tiempo en entornos naturales y que estar desconectados del entorno natural afecta negativamente el bienestar de los niños. La investigación muestra que cuando los niños, especialmente aquellos de comunidades urbanas socioeconómicas más bajas, tienen acceso a espacios verdes al aire libre, tienen mejor funcionamiento cognitivo y mejor contacto social y de bienestar (Wells and Evans 2003). En

1 Cuando el desarrollo motriz difiere considerablemente de la secuencia esperada, podrá ser apropiado hacer un seguimiento con un especialista (pediatra, especialista de educación especial, terapeuta físico u ocupacional, y otro profesional con conocimiento) para determinar si existe una discapacidad subyacente o necesidad especial.



esas áreas de California donde las condiciones al aire libre hacen que la actividad física al aire libre sea un desafío, los programas de preescolar tienen que encontrar formas creativas de preservar la conexión de los niños con el mundo natural, como estructurar el día para que los niños pasen tiempo al aire libre durante la mañana temprano antes de que aumente la temperatura.

El desarrollo físico también depende del entorno. El tiempo que se pasa al aire libre es un determinante sólido de actividad física vigorosa en los niños preescolares (Baranowski and others 1993; McKenzie and others 2002). Los niños necesitan espacio que sea adecuado tanto en tamaño como en complejidad para desarrollar habilidades y conceptos fundamentales del movimiento. Los niños juegan más y en forma más vigorosa cuando los programas proporcionan equipo de juego (especialmente equipo simple, barato y portátil como pelotas, triciclos y aros), especialmente educación de actividad física y espacio para el juego activo (Boldemann and others 2006; Bower and others 2008; Dowda and others 2004, 2009).

La función de los niños preescolares y sus familias

La investigación demuestra los beneficios de una experiencia de preescolar de calidad, en particular, para estudiantes preescolares en riesgo (Cannon and Karoly 2007; Isaacs 2007). Los niños que no tienen lugares físicos seguros en los vecindarios de su hogar quizás tengan una desventaja en términos de su desarrollo físico. Para estos niños, la educación preescolar puede

proporcionarles su única oportunidad de participar en juego físico activo. Algunos padres quizás no tengan el tiempo para supervisar a los niños en juego activo al aire libre, proporcionar instrucción, o modelar las habilidades de movimiento fundamentales.

Los niños en California provienen de diversas culturas. En estas culturas diversas, la importancia de la actividad física con la socialización y expectativas de los niños sobre la participación de los padres en el juego físico activo de los niños varía. Por ejemplo, algunos niños son enviados a la escuela con su mejor vestimenta y no se los alienta a participar en el juego activo y brusco que promueve el desarrollo de habilidades de movimiento fundamentales. En otras familias, la actividad física se considera menos importante que las actividades intelectuales, como que se les lea, aprender los sonidos de las letras o usar una computadora. Dichas prácticas familiares pueden entrar en conflicto con los objetivos de los educadores preescolares: Ofrecer a todos los niños la oportunidad de participar en juego físico activo y desarrollar el dominio en las habilidades de movimiento. Formas diversas de entendimiento y acercamiento al juego físico activo y desarrollo físico deben ser unidas mediante la creación de relaciones entre los padres y los programas preescolares. Dada la oportunidad y el aliento, todos los niños pueden lograr las habilidades y el conocimiento descrito en los fundamentos del desarrollo físico.



La importancia del movimiento

El movimiento proporciona una forma para que los niños pequeños se desarrollen física, cognitiva y emocionalmente. A través del juego y el movimiento, los niños pequeños se mueven para aprender y aprenden a moverse (Doherty and Bailey 2003; Gallahue 1982; Rickard and others 1995a). Desarrollan un sentido de competencia a través de su movimiento en relación con el mundo físico y social, que no se logra de otras maneras. Esta conclusión puede ser especialmente importante para niños que están aprendiendo inglés, que pueden disfrutar de la actividad física y llegar a dominar las habilidades de movimiento mientras usan su lengua materna. Los niños aprenden habilidades sociales a través de actividades de movimiento. Por ejemplo, un estudio descubrió que los niños en un programa Head Start mostraron mejor competencia y conducta social después de participar en baile creativo e intervención en el movimiento (Lobo and Winsler 2006). Los estudios de los niños en la escuela primaria que ejercitan en forma constante mostraron un mayor rendimiento cognitivo (Coe and others 2006; Sallis and others 1999; Trost 2007). Las habilidades motrices refinadas usando las manos y los dedos (como cortar con tijeras o pintar en un atril) ayudan a los niños pequeños a desarrollar la fuerza y destreza necesaria para manipular un lápiz sobre un papel, una habilidad importante para la preparación para el colegio.

Tiempo para juego físico activo

A menudo se supone, especialmente los padres, que los niños en la escuela preescolar están activos durante todo el día. Sin embargo, estudios recientes indican que los estudiantes preescolares pasan la mayoría del día en actividades sedentarias y pasan menos del 5 por ciento del día en actividad física moderada a vigorosa (Brown and others 2009; Dowda and others 2009; Finn, Johannsen, y Specker 2002; Montgomery and others 2004; Pate and others 2004; Reilly and others 2004). Un estudio reciente de programas particulares, de carácter religioso, y de Head Start reveló que el estudiante preescolar participó solamente alrededor de ocho minutos de actividad moderada a vigorosa, y dos minutos de actividad física vigorosa por hora, en la escuela preescolar (Pate and others 2004). La investigación además indica que las actividades diseñadas por el maestro para mejorar o alentar la actividad física de los niños raramente se implementan (Brown and others 2009).

Cantidad de actividad física

Es difícil estudiar la aptitud física en los estudiantes preescolares. Una revisión reciente señaló que actualmente no existe suficiente investigación sobre los niños en preescolar para identificar cuánta actividad física se necesita para que mantengan un peso corporal o aptitud física saludable o cuánto juego físico activo se necesita para un desarrollo adecuado de las habilidades motrices (Timmons,



Naylor, and Pfeiffer 2007). No se sabe cuánta actividad física se necesita para evitar que los niños tengan sobrepeso o se conviertan en obesos (Ekelund 2008). Sin embargo, es claro que los niños estadounidenses de todas las edades están mostrando los efectos de la actividad insuficiente y una mala nutrición.

Más de tres millones de niños en California (33 por ciento) tienen sobrepeso o son obesos (Children Now 2009). Los profesionales de la salud argumentan que tiene sentido promover el desarrollo de los hábitos de ejercicio lo más pronto posible en la vida a fin de reducir los riesgos de enfermedad en adultos más adelante (Rowland 2007). Aunque la investigación no puede decir exactamente cuánta actividad física se necesita para la salud cardiovascular o para mantener un peso saludable en los niños en la escuela preescolar, se deberán establecer expectativas de actividad física basándose en las mejores prácticas. El objetivo es asegurar que los niños en preescolar desarrollen el dominio en las habilidades de movimiento y preserven su salud. Este objetivo especialmente vale la pena para niños con condiciones de salud crónica o discapacidades físicas. Las actividades físicas e instrucción estructuradas quizás tengan que adaptarse a fin de desarrollar las habilidades de movimiento de los niños. A su vez, obtienen la confianza, aceptación social y autoestima que viene con poder realizar las habilidades de movimiento.

Las recomendaciones para actividad física que representan la mejor práctica actual para los

programas de preescolar fueron desarrolladas por la National Association for Sport and Physical Education (Asociación Nacional para el Deporte y la Educación Física, NASPE). Dichos estándares establecen que los niños en preescolar deben tener un total acumulado de por lo menos 60 minutos diarios de actividad física estructurada, por lo menos 60 minutos y hasta varias horas de actividad física no estructurada, y no deberán ser sedentarios por más de 60 minutos excepto cuando duermen (NASPE 2002). Las recomendaciones tienen la intención de ser para un día completo de 24 horas.

Los programas preescolares, especialmente programas de medio día, no pueden proporcionar a los niños la actividad física con la cantidad recomendada. Por ejemplo, la Early Childhood Environmental Rating Scale (Escala de Clasificación de Entorno de Infancia Temprana) (Harms, Clifford, and Cryer 2005), tiene una recomendación que la actividad física para niños deberá programarse diariamente tanto en la mañana como en la tarde. Este instrumento indica que los niños en programas de infancia temprana de día completo (más de cuatro horas por día) deberán tener una hora por día de juego motriz bruto, y los niños en programas de medio día deberían tener 30 minutos (Harms, Clifford, and Cryer 2005). Los estándares de acreditación de la National Association for the Education of Young Children (Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños) (2005) recomiendan que los niños tienen la oportunidad de jugar al aire libre todos los días, si



el clima lo permite, pero no sugieren cantidades de actividad física por día.

La actividad física necesita realizarse en el contexto del día completo del niño, no solamente en el entorno de aprendizaje temprano. Sin embargo, la actividad física puede y deberá integrarse al plan de estudios preescolar durante todo el día. Los programas preescolares también deben asociarse con las familias para asegurar que los niños reciban suficiente actividad física durante el transcurso del día. Esta asociación requiere comunicación continua con los padres sobre la importancia de la actividad física. Las estrategias para integrar la actividad física al día de preescolar y para trabajar con familias para promover la actividad física se tratan en el *Marco de Currículo Preescolar de California, Volumen 2*.

La actividad física estructurada implica experiencias de movimiento diseñadas por los maestros para apoyar el aprendizaje. En el contexto de los niños en preescolar, esto implica actividades apropiadas a nivel de desarrollo que:

- Incluyan a todos los niños y proporcionen tiempo de participación frecuente.
- Preserven la alegría y exuberancia que traen los niños pequeños a la actividad física.
- Se concentren en el proceso (como en la forma de patear una pelota), no en el resultado final (como si el niño patea a la pelota o no o anota un gol o no).
- Reconozcan el amplio rango de habilidades de movimiento, aptitud física y experiencias de movimiento previas de los niños pequeños y eviten la comparación

y la competición.

- Respondan a las necesidades de los niños en particular para la instrucción y el aliento.

A menudo se cree que la actividad física es una actividad al aire libre. Una reciente investigación sugiere que la actividad física más vigorosa en los programas de preescolar se realiza al aire libre (Brown and others 2009). Sin embargo, un programa que integre actividad física en el plan de estudios durante todo el día tomará ventaja de las oportunidades del juego físico activo, tanto en el interior como al aire libre. Esto es especialmente importante para programas que tienen espacio al aire libre limitado o condiciones climáticas extremas para realizarlo.

El patrón de la habilidad de movimiento y desarrollo motriz fino

El desarrollo neurológico sigue una secuencia fija, que comienza desde la cabeza y se mueva hacia abajo hasta los pies y desde el centro del cuerpo hasta el exterior (desde el tronco hasta el hombro a los brazos y luego a las manos). Los niños preescolares parecen menos coordinados con sus piernas y pies que con sus brazos y manos debido a este desarrollo *cefalocaudal* incompleto (es decir, cabeza a dedo). Por ejemplo, los niños de cuatro años tienden a correr con sus pies apoyados sobre el piso. A medida que se desarrollan neurológicamente, sus piernas y pies se vuelven más coordinados. Además, los niños de cinco años corren en forma más rítmica sobre las rótulas de sus pies. La habilidad de movimiento y



el desarrollo de conceptos aparecen poco a poco a través de un proceso en el que el entorno físico y cultural del niño, formación genética y física, y personalidad e intereses tienen una función (Newell 1984).

Los niños desarrollan habilidades y conceptos de movimientos en diferentes etapas, especialmente hasta el jardín de niños. Esta irregularidad puede ser especialmente notable en niños con necesidades especiales. En el área del desarrollo físico, los rangos de edad sugeridos para el logro de habilidades de movimiento deberán observarse como guías aproximadas. Estos representan el camino de desarrollo de una mayoría de niños, pero los niños en particular a menudo muestran una gran irregularidad en la coordinación de tiempo de sus logros de habilidades. Las diferencias de prácticamente un año en el logro de habilidades de movimiento no son raras generalmente en los niños en desarrollo (Gallahue and Ozmun 2006a; Payne and Isaacs 2005).

La evidencia además sugiere que los niños preescolares que participan en programas de educación de movimiento de alta calidad pueden desarrollar habilidades y conceptos más pronto y en forma más competente que aquellos niños que no reciben ninguna instrucción y tienen poca oportunidad de practicar (Reilly and others 2006). Además, la calidad del desempeño de las habilidades de un niño puede variar dependiendo del ejercicio, el objetivo, el entorno, el equipo y el nivel de competencia (Lam 2005; Newell 1984; O'Conner 2000). Por ejemplo, un niño que recién está comenzando a aprender cómo arrojar una pelota

puede hacerlo mejor en una situación relajada que en una situación competitiva, ya que la competencia cambia el enfoque del aprendizaje a una habilidad al producto final. La investigación indica que los niños que reciben instrucción en habilidades motrices fundamentales obtienen más adquisición en habilidad motriz (Connor-Kuntz and Dummer 1996; Goodway and Branta 2003; Reilly and others 2006). Los niños que tienen habilidades motrices de mala calidad y no reciben ninguna clase de corrección a menudo evitan lo que no pueden hacer, agravando sus desafíos.

Los niños preescolares además necesitan experiencias que apoyen el desarrollo de las habilidades motrices refinadas en sus manos y dedos. Los niños deberán tener fuerza y destreza en sus manos y dedos antes de comenzar a manipular un lápiz sobre un papel. Trabajar primero en la destreza y fuerza puede eliminar el desarrollo de sujetar un lápiz en forma inapropiada, lo que se vuelve cada vez más común cuando los niños pequeños participan en experiencias de escritura antes de que sus manos estén listas. Los niños también deberán tener experiencia con equipos que alienten al desarrollo de la habilidad del músculo pequeño, como rompecabezas, cuentas y tijeras.

Educación del movimiento apropiado a nivel del desarrollo

El enfoque de educación física tradicional tomado en la escuela primaria no es efectivo para los niños preescolares. Los programas de movimiento para niños pequeños



deberán reflejar su maduración física y sus necesidades de desarrollo e intereses. Los programas además deberán adaptarse a las necesidades de aprendizaje de niños en particular (Gallahue 1995; NASPE 2003). La adaptación a las necesidades de aprendizaje individuales es especialmente relevante debido a la epidemia de obesidad de la niñez en los Estados Unidos. La decisión de un niño de andar en bicicleta o mirar televisión podría depender de sus sentimientos de competencia en la actividad física o habilidades del movimiento. Estos, a su vez, dependen de la instrucción apropiada a nivel del desarrollo, de las oportunidades de práctica y del aliento y opinión de los adultos.

La maestra preescolar está en una posición única, con experiencia en observación del desarrollo de los niños, de observar cuando un niño no obtiene ganancias del desarrollo en las habilidades de movimiento. Ese niño podría beneficiarse de la evaluación e intervención. Los maestros deben tener en cuenta que los niños pueden variar prácticamente un año en el manejo de tiempo de sus habilidades de movimiento. Por otra parte, existe una necesidad de buen juicio del maestro al distinguir entre un niño cuyo retraso motriz grueso se explica mediante su interés actual en aprendizaje del lenguaje o simplemente en la falta de experiencia con el equipo. Un niño con un problema posible de desarrollo neurológico podría beneficiarse de la intervención. Hay amplia evidencia de que los niños con retrasos motrices se benefician de la intervención temprana (Harris

1996; Pakula and Palmer 1996). La intervención puede ayudar a los niños en preescolar que tienen dificultades de coordinación o retrasos en el desarrollo neurológico a mejorar sus habilidades de movimiento. Esto además puede ayudar a prevenir que se comprometa la salud física y la aptitud física, dificultades académicas y problemas de autoestima (Winnick and Lavay 2005).

Se supone generalmente que los niños desarrollarán habilidades motrices esenciales en forma natural y automática en el transcurso del juego iniciado por los niños. Por supuesto, el juego es sumamente importante. Sin embargo, muchos niños requieren instrucción y práctica a fin de llegar a dominar las habilidades de movimiento. Cuando se proporcionan oportunidades para la instrucción, práctica y aliento, los niños expanden y refinan su repertorio de habilidad de movimiento. Los retrasos en el movimiento se pueden prevenir (Garcia and others 2002). Cuando los educadores se apartan como observadores en el patio de juegos, pueden modelar involuntariamente la inactividad y perder oportunidades de brindar instrucción y apoyar la práctica.

Los maestros deberán hacer participar intencionalmente a los niños en las actividades del patio de juegos durante algo de parte del día. La capacitación en el desarrollo de habilidades del movimiento y en estrategias instructivas relacionadas es importante para los maestros de preescolar. Los estudios muestran que las habilidades del movimiento se pueden mejorar en



los niños pequeños cuando estos reciben instrucción de calidad y oportunidades para practicar (Conner-Kuntz and Dummer 1996; Gallahue 2005; Zachopoulou, Tsapakidou, and Derri 2004). Los padres también tienen una función importante en ayudar a que los niños desarrollen habilidades motrices fundamentales (Miller 1978; Rickard and others 1995a). Sin embargo, muchos maestros de preescolar actualmente reciben poca capacitación, o no reciben en absoluto, sobre educación del movimiento. Esta omisión debe tratarse en programas de educación de maestros de servicio previo y en servicio. Cuando los maestros están preparados para proporcionar los recursos necesarios, la experiencia preescolar puede preservar y crear el disfrute natural de los niños sobre el juego físico. La capacitación también puede ayudar a los maestros a comprender la importancia de la actividad física para la salud.

Las consecuencias de la falta de actividad.

La tendencia importante hacia el aumento del sobrepeso y la obesidad entre grupos de niños y jóvenes de todas las edades, inclusive los niños preescolares, se asocia claramente con las disminuciones de actividad física así como también con los aumentos en el consumo de alimentos con altas calorías (American Heart Association 2004; American Obesity Association 2002; Dietz 1995; National Center for Education in Maternal and Child Health 2002; Ogden and others 2002; NASPE 2004). Muchos niños comienzan con el camino hacia

la obesidad durante el período preescolar (Blair and others 2007; Ekelund and others 2006; Nader and others 2006). Los factores de riesgo de enfermedad cardíaca son comunes a los tres años y tienden a continuar con el tiempo (Williams and others 1998).

El período preescolar es un momento oportuno para que los niños pequeños aprendan habilidades de movimiento fundamentales. Desafortunadamente, si los niños no aprenden estas habilidades durante el período de preescolar, podrían tener dificultad para aprenderlas luego. Su capacidad de participar en actividades físicas podrá estar afectada más adelante en la vida, incluso las actividades que son importantes para la salud física y mental (McKenzie 2004; Seefeldt 1980). Proporcionar a los niños oportunidades para aprender habilidades es importante; cuando los niños participan en dicho aprendizaje, los maestros deben ser sensibles al hecho de que algunos niños quizás tengan discapacidades físicas leves a moderadas que aún no se han identificado.

La falta de actividad física es común durante la primera infancia en los Estados Unidos. Los niños físicamente inactivos tienden a permanecer más inactivos que sus pares (Pate and others 1996; Telama and others 1997). La implicación corporal está asociada con el bienestar psicológico en los niños (Parfitt and Eston 2005). La investigación sugiere que la capacidad atlética es un atributo apreciado entre los niños (Chase and Drummer 1992; Poinsett 1996; Weiss 2004). Los niños que son



competentes a nivel atlético tienden a ser más populares con sus pares que los niños con dificultades de movimiento (Rose, Larkin, and Berger 1997; Weiss, Smith, and Theeboom 1996). Se ha descubierto que los niños con dificultades de movimiento son menos activos vigorosamente, usan equipo de juego menos a menudo, y pasan menos tiempo interactuando con otros niños (Bouffard and others 1996). Los niños con malas habilidades de coordinación y movimiento a menudo son mayormente intimidados y criticados (Portman 1995), son excluidos por los demás (Evans and Roberts 1987), y tienen más ansiedad y menos autoestima (Losse and others 1991; Skinner and Piek 2001). Tienen además menor autopercepción de la apariencia física, competencia atlética y sentido de valoración de sí mismos (Piek, Baynam, and Barrett 2006).

Esos problemas pueden agravarse en niños con discapacidades físicas cuyo desempeño de la habilidad de movimiento quizás esté retrasado o sea diferente al de sus pares generalmente en desarrollo (Diamond 1996). Los niños de cinco a ocho años de edad con dificultades en el aprendizaje motriz han demostrado tener aptitud física considerablemente menor y un índice de masa corporal considerablemente mayor al de sus pares (Hands and Larkin 2006). Estas consecuencias de habilidades de movimiento malas pueden empeorarse cuando los niños renuncien reiteradas veces a la actividad física para evitar el mal momento (Evans and Roberts 1987).

Fundamentos preescolares para el desarrollo físico

Los fundamentos preescolares de aprendizaje para el desarrollo físico se organizan en términos de tres amplias categorías o disciplinas:

- Habilidades de movimiento fundamentales
- Habilidades perceptivas-motrices y conceptos de movimiento
- Juego físico activo

La primera disciplina, Habilidades de movimiento fundamentales, incluye las subdisciplinas de Equilibrio, Habilidades motrices, y Habilidades de manipulación. La segunda disciplina, Habilidades perceptivas-motrices y conceptos de movimiento, incluye las subdisciplinas de Conciencia corporal, Conciencia espacial y Conciencia direccional. La tercera disciplina, Juego físico activo, comprende las subdisciplinas de Participación activa; Resistencia cardiovascular; y Fuerza muscular y Resistencia muscular, y Flexibilidad.

Dentro de cada subdisciplina, los fundamentos describen el conocimiento y habilidades que demuestran la mayoría de los niños a alrededor de los 48 y 60 meses de edad. Aunque los fundamentos describen el conocimiento y habilidades a alrededor de los 48 y 60 meses de edad, es importante comprender que los fundamentos están relacionados con la edad y no dependen de ella. Los fundamentos se ilustran mediante ejemplos que ponen al comportamiento en el contexto, la conducta de un niño o niños, en particular. Cuando se dan ejemplos que indican expresión verbal, el niño puede usar cualquier



lenguaje, incluyendo el Lenguaje Americano de Señas. Para obtener más información sobre el desarrollo del segundo idioma de los niños, por favor, véase los *Fundamentos del Aprendizaje Preescolar de California, Volumen 1*, en Desarrollo de la lengua inglesa.

Más adelante se proporcionan notas bibliográficas y se ofrece más información y referencias a la investigación. Cómo apoyar el desarrollo del conocimiento, habilidades y comportamiento de los niños relacionado con el desarrollo físico se trata en el *Marco de Currículo Preescolar de California, Volumen 2*.

Resumen de los fundamentos

Habilidades de movimiento fundamentales

- 1.0 Equilibrio
 - 1.1, 1.2
- 2.0 Habilidades motrices
 - 2.1, 2.2, 2.3, 2.4
- 3.0 Habilidades de manipulación
 - 3.1, 3.2

Habilidades perceptivas-motrices y conceptos de movimiento

- 1.0 Conciencia corporal
 - 1.1
- 2.0 Conciencia espacial
 - 2.1
- 3.0 Conciencia direccional
 - 3.1, 3.2, 3.3, 3.4

Juego físico activo

- 1.0 Participación activa
 - 1.1
- 2.0 Resistencia cardiovascular
 - 2.1
- 3.0 Fuerza muscular, Resistencia muscular, y Flexibilidad
 - 3.1



Habilidades de movimiento fundamental

1.0 Equilibrio

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
1.1 Mantiene el equilibrio mientras está quieto; a veces puede necesitar ayuda.	1.1 Muestra un aumento en el equilibrio y control cuando está quieto.
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Simula ser un flamenco estando parado sobre un pie manteniendo en equilibrio, con o sin ayuda, durante varios segundos usando los brazos para mantener el equilibrio. • Se queda tranquilo con los ojos abiertos; los brazos se balancean de un lado al otro para mantener el equilibrio. • Puede “quedar inmóvil” después de correr; los brazos se balancean de un lado al otro para mantener el equilibrio. • Puede quedarse tranquilo mientras permanece en un carrito de compras o andador.* 	<ul style="list-style-type: none"> • Simula ser un flamenco estando parado sobre un pie manteniendo el equilibrio, sin ayuda, durante cinco segundos o más sin tocar ningún objeto cercano, como una pared o mesa, para apoyarse. • Mantiene el equilibrio sobre tres partes del cuerpo (por ejemplo, dos manos y un pie). • Se queda tranquilo dejando los brazos al costado cuando la canción dice “¡Freeze!”. • Balancea un puf sobre su cabeza durante varios segundos.



1.0 Equilibrio (continuado)

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
<p>1.2 Mantiene el equilibrio mientras está en movimiento cuando se mueve de un lugar a otro o cuando cambia de direcciones, aunque el equilibrio quizás no sea completamente estable.</p>	<p>1.2 Muestra cada vez más control del equilibrio mientras se mueve en diferentes direcciones y cuando cambia de un movimiento o posición a otra.</p>
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Camina hacia adelante en una línea ancha (o cinta) sobre el piso, cambiando los pies con o sin ayuda. • Balancea hacia adelante y hacia atrás en una bufanda cada vez más alto en el aire, estirando al brazo de una silla de ruedas con la otra mano para atrapar al cuerpo cuando aumenta el arco del movimiento. • Mientras camina sobre el borde de un arenero, puede mantener el equilibrio durante varios pasos, se tambalea, se endereza, y continúa. • Balancea las caderas, con los pies juntos, cuando juega con un aro. • Durante la canción, “Head, Shoulders, Knees, and Toes,” mantiene el equilibrio mientras alcanza los dedos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Camina hacia adelante y hacia atrás en una línea ancha (o cinta) sobre el piso sin ayuda. • Puede pisar de círculo a círculo usando un andador. • Camina sobre el borde del área del arenero. • Completa una secuencia de equilibrios dinámicos y estáticos, como en el juego Statues (Estatuas) o mientras juega a Simon Says (Simón dice). • Corre hacia arriba de un pendiente, evitando que un compañero lo detenga a la mitad.

Nota: Muchos ejemplos en esta sección describen habilidades de movimiento que pueden ser diferentes en los niños con discapacidades físicas. Cuando sea posible, los educadores tempranos deberían verificar con la familia y los especialistas sobre el desarrollo de las habilidades de movimiento del niño.

*Andador: Cuando se utilice en ejemplos, indica un andador terapéutico específicamente indicado para un niño que necesita apoyo cuando camina.



2.0 Habilidades motrices

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
<p>2.1 Camina con equilibrio, no siempre estable, aún se están desarrollando los movimientos de brazo oposicionales, y base de apoyo relativamente ancha (espacio entre los pies).</p>	<p>2.1 Camina con equilibrio, movimientos de brazo oposicionales, y base de apoyo relativamente estrecha (espacio entre los pies).</p>
<p>Ejemplos</p>	<p>Ejemplos</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Sube escaleras, alternando los pies, sin apoyo. • El niño con aparatos ortopédicos en las piernas baja las escaleras con apoyo de una pared o baranda. • Intenta seguir las líneas o patrones simples sobre el piso. • Simula ser un equilibrista en un acto de equilibrio en el circo, moviendo los brazos para mantener el equilibrio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Baja escalones, alternando los pies, sin apoyo. • Sigue patrones más complicados sobre el piso; por ejemplo, un patrón en zigzag en la alfombra. • Sigue una línea o patrón simple sobre el piso, usando movimientos de caminata lentos y luego rápidos cuando se lo indica. • Mantiene el equilibrio de pelotas blandas sobre diferentes partes del cuerpo mientras camina a lo largo de un camino con cintas rectas y líneas circulares.
<p>2.2 Corre con zancadas cortas y pies alejados del suelo durante un período corto de tiempo. Puede mostrar oposición inconsistente de brazos y piernas.</p>	<p>2.2 Corre con zancadas más largas y cada pie alejado del suelo durante un período de tiempo mayor. La oposición de los brazos y piernas es más consistente.</p>
<p>Ejemplos</p>	<p>Ejemplos</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Corre de manera desigual; un brazo puede bombear más. • Corre pero tiene dificultad de detenerse con control; por ejemplo, mientras juega a la mancha, corre y tiene dificultad para detenerse en el lugar previsto. • Corre con los pies planos sobre el piso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Corre de manera desigual, los brazos bombeando en forma opuesta. • Corre y se detiene con control; por ejemplo, mientras juega a la mancha, se detiene en el lugar previsto. • Corre suavemente sobre los dedos. • Hace zigzag cuando corre en el patio para evitar estructuras y compañeros.



2.0 Habilidades motrices (continuado)

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
<p>2.3 Salta para altura (hacia arriba y hacia abajo) y para una distancia cuando comienza la competencia.</p>	<p>2.3 Salta para altura (hacia arriba y hacia abajo) y para una distancia para aumentar la competencia. Usa balanceo de brazos para ayudarse a saltar hacia adelante.</p>
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Trata de saltar hacia arriba y dar un golpe a un objeto colgante, como una pelota de playa o de espuma suspendida sobre un techo bajo. • Salta hacia adelante con los dos pies usando un arranque y aterrizaje con los dos pies. • Salta como un sapo (agachándose, con las manos sobre el piso) desde un “lirio flotante” a otro (distancias cercanas). • Se tira de un borde o equipo de patio de juegos bajo, aterrizando sobre los dos pies. 	<ul style="list-style-type: none"> • Salta sobre un bloque usando un arranque de dos pies con balanceo de brazos. • Salta hacia adelante una distancia de alrededor de tres pies. • Salta sobre la cuerda como un adulto en el medio de un círculo, balanceando lentamente una cuerda con una pelota suave atada al extremo cerca del piso en un círculo. Los niños alrededor del círculo saltan para evitar la pelota suave que se balancea debajo de sus pies.



2.0 Habilidades motrices (continuado)

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
<p>2.4 Comienza a demostrar una variedad de habilidades motrices, como galopar, deslizarse, dar saltitos y brincar.</p>	<p>2.4 Demuestra una mayor capacidad y coordinación corporal en una variedad de habilidades motrices, como galopar, deslizarse, dar saltitos y brincar.</p>
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Simula ser un caballo, galopando rápidamente pero con algo de rigidez corporal. • Hace movimientos de deslizamiento, generalmente no con suavidad; puede ser que los pies traseros sobrepasen a los pies delanteros, pareciendo descoordinado. • Salta hacia adelante sobre un pie una vez o dos, sin la pierna de apoyo enfrente del cuerpo. • Corre y pasa por encima de una soga o pelota suave sobre el piso; la acción parece una corrida exagerada y no un verdadero salto sobre un objeto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Simula ser un caballo, galopando con un patrón rítmico y relajado. • Se desliza suavemente y con ritmo. • Salta a una distancia de varios pies, aterrizando sobre el pie preferido. • Salta hacia dentro y hacia afuera de un aro, con la pierna que no es de apoyo colgando o detrás de la pierna de apoyo. • Salta sobre un “río” hecho de dos sogas comenzando con una corrida, tomando vuelo con un pie, y aterrizando sobre el otro pie.



3.0 Habilidades de manipulación

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
<p>3.1 Comienza a mostrar habilidades de manipulación motriz gruesas usando brazos, manos y pies, como rodar una pelota en forma invertida, dar vueltas debajo de la mano, rebotar, atrapar, golpear, arrojar por encima de la cabeza y patear.</p>	<p>3.1 Muestra habilidades de manipulación motriz gruesas usando brazos, manos y pies con mayor coordinación, como rodar una pelota en forma invertida, dar vueltas en forma invertida, rebotar, atrapar, golpear, arrojar por encima de la cabeza y patear.</p>
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Trata de hacer rodar una pelota del tamaño de una pelota de tenis inclinándose y lanzando en lugar de rodarla, dando un paso al frente con el pie en el mismo lado que el brazo que arroja. • Comienza a rodar una pelota en forma invertida, usando una o dos manos. • Usa un lanzamiento invertido para tratar de alcanzar un objetivo desde varios pies de distancia. • Rebota una pelota más de una vez para atraparla desde un lugar fijo; la palma de la mano puede ser plana con una muñeca floja. • Atrapa una pelota u objeto sujetándola contra el cuerpo con los brazos. • Intenta dos o tres veces atrapar una pelota en el patio de juegos desde alrededor de cinco pies de distancia usando ambas manos. • Saca una pelota de playa de la mesa con las manos, a veces perdiendo el equilibrio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rueda una pelota en forma invertida, dando un paso hacia adelante sobre el pie opuesto y libera la pelota usando una mano. • Rueda un objeto en forma invertida en una canasta desde alrededor de seis pies de distancia. • Atrapa una pelota u objeto con las manos, absorbiendo la fuerza del tiro con el cuerpo. • Rebota una pelota una vez, luego la atrapa con dos manos. • Con los brazos doblados y usando solamente las manos, atrapa una pelota pequeña arrojada desde alrededor de cinco pies de distancia. • Golpea un objeto fijo o movable lentamente y con control, con un bate suave, dando un paso hacia el objeto. • Arroja una pelota sobre la cabeza energicamente con balanceo completo de brazos, inclinándose y dando un paso hacia adelante con la pierna opuesta al brazo que arroja.



3.0 Habilidades de manipulación (continuado)

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
<p>3.1 Comienza a mostrar habilidades de manipulación motriz gruesas usando brazos, manos y pies, como rodar una pelota en forma invertida, dar vueltas debajo de la mano, rebotar, atrapar, golpear, arrojar por encima de la cabeza y patear.</p>	<p>3.1 Muestra habilidades de manipulación motriz gruesas usando brazos, manos y pies con mayor coordinación, como rodar una pelota en forma invertida, dar vueltas en forma invertida, rebotar, atrapar, golpear, arrojar por encima de la cabeza y patear.</p>
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Da un paso hacia adelante cuando arroja las pelotas suaves, las pelotas de tenis, las pelotas de hilo sobre la cabeza a objetivos grandes de alrededor de cinco a diez pies de distancia. • Patea una pelota fija con un balanceo trasero que comienza en la rodilla, inclinándose levemente hacia adelante, con poco seguimiento de la pierna y acción limitada del brazo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Patea con balanceo de pierna completo, moviendo los brazos en forma opuesta a las piernas.



3.0 Habilidades de manipulación (continuado)

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
<p>3.2 Comienza a mostrar habilidades de manipulación motrices finas usando las manos y brazos como manipulación en mano, escribiendo, cortando y vistiéndose.</p>	<p>3.2 Muestra cada vez más habilidades de manipulación motrices finas usando las manos y brazos como manipulación en mano, escribiendo, cortando y vistiéndose.</p>
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Toma un marcador entre el pulgar y la yema del dedo índice, dejando el marcador sobre la primera articulación del dedo medio. • Duplica formas grandes simples, como un círculo y una cruz. • Pinta con dirección intencional en el atril o coloca color en determinados lugares sobre el papel. • Corta un pequeño círculo de papel, haciendo cambios graduales en la dirección de corte. • “Derrite monstruos” usando una botella de espray para chorrear en una imagen de un monstruo que se dibujó con un marcador. • Abotona y desabotona un botón sobre una camisa mientras juega en el área de juego teatral. • Se pone las medias correctamente con el talón en su lugar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hace leves ajustes de herramientas en la mano mientras escribe o corta. • Duplica formas, como un cuadrado y un triángulo. • Reposiciona un pincel para evitar que la pintura gotee mientras está pintando en un atril. • Corta un pequeño cuadrado de papel, haciendo cambios precisos en la dirección de corte. • Coloca un cinturón a través de un broche de cinturón en los pantalones. • Se pone un saco, coloca el pestillo de la cremallera y la cierra.



Habilidades perceptivas-motrices y conceptos de movimiento

1.0 Conciencia corporal

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
1.1 Demuestra conocimiento de los nombres de las partes del cuerpo.	1.1 Demuestra conocimiento de cada vez más nombres de las partes del cuerpo.
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Sigue instrucciones que incluyen el nombre de la parte del cuerpo; por ejemplo, “Coloca la bata sobre tu cabeza”. • Apunta, toca, o indica una variedad de partes del cuerpo como cabeza, brazo, rodilla, talón, codo, y mejilla correctamente mientras participa en una canción de acción de partes del cuerpo (como “Hokey Pokey” o “Head, Shoulders, Knees, and Toes”). • Comunica, “¡No te olvides de las puntas de mis dedos!” mientras crea un trazado del cuerpo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mientras dibuja, nombra y agrega partes del cuerpo. • Mientras arma un rompecabezas, apunta, toca o indica cada vez más nombres de partes del cuerpo; por ejemplo, cintura, muñeca, tobillo, cadera y hombro. • Indica qué parte del cuerpo está lesionada: “Golpeé mi codo sobre el tobogán”.

Nota: En esta sección, tenga en cuenta que un niño con discapacidades físicas puede comprender muchos de los conceptos de movimiento sin poder demostrarlos. Además, los niños con impedimentos visuales importantes o aquellos que son ciegos demostrarán retrasos en algunas áreas motrices directamente debido a su discapacidad. Para más información, véanse las Notas bibliográficas.



2.0 Conciencia espacial

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
<p>2.1 Usan su propio cuerpo como punto de referencia cuando se ubican o se relacionan con otras personas u objetos en el espacio.</p>	<p>2.1 Usan su propio cuerpo, espacio general y espacio de otras personas cuando se ubican o se relacionan con otras personas u objetos en el espacio.</p>
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Dice, “Mi pelota está más lejos para alcanzarla” o “Esta rama es demasiado alta para llegar”. • Mantiene espacio, con guía y asistencia, alrededor de sí mismo sin tocar o chocarse contra otros durante las actividades. • A veces reacciona tarde a una persona o un obstáculo en el camino. • Demuestra sobre/debajo, en/fuera de, adentro/afuera, sobre/debajo, a través/alrededor, y al lado de un aro. • Demuestra conciencia de la necesidad de mantener espacio personal entre sí mismo y los demás cuando se sube a una escalera con otros niños en el patio de juegos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trata de arrojar una pelota a un amigo. Dice, “¡Acércate! No, demasiado cerca. ¡Más atrás!” • Mantiene espacio alrededor de sí mismo, en general, durante las actividades de movimiento pero a veces necesita que se le recuerde. • Se hace camino a través de un curso de obstáculos, evitando choques con otras personas. • Usa aros y comunica a los demás, “Cuidado; podrías lastimarte”. • Sigue rápidamente la indicación del maestro de colocar un objeto sobre/debajo, en/fuera de, adentro/afuera, sobre/debajo, a través/alrededor, al lado de, cerca/lejos, enfrente de/detrás de, o a lo largo de/a través de otro objeto.



3.0 Conciencia direccional

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
<p>3.1 Distingue movimientos que son hacia arriba y hacia abajo y al lado del cuerpo (por ejemplo, comprende “usa este lado, ahora el otro lado”).</p>	<p>3.1 Comienza a comprender y distinguir entre los lados del cuerpo.</p>
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Un niño ciego usa un batón y pasamanos para sortear los pasos a la puerta del salón. • Intenta saltar sobre un pie, luego al otro. • Cuando un maestro demuestra observar a una persona que se sienta al lado de alguien de un lado y luego del otro, el niño observa a la derecha y luego a la izquierda en la misma secuencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pone una mano durante el “Hokey Pokey” y luego pone la otra mano (no necesariamente la “derecha” e “izquierda” en forma precisa). • Cuando se le pregunté qué rodilla se lastimó, puede extender el brazo para mostrar la rodilla correcta. • En sucesión rápida, puede colocar la pelota suave sobre un pie, luego sobre la mano opuesta estirada al lado y equilibrar, y luego puede pasar la pelota suave alrededor del cuerpo.
<p>3.2 Se mueve hacia adelante y hacia atrás o hacia arriba y hacia abajo fácilmente.</p>	<p>3.2 Puede cambiar las direcciones rápidamente y en forma precisa.</p>
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Se sube hacia arriba y hacia debajo de la escalera de una estructura de juego grande al aire libre. • Se mueve hacia adelante y hacia atrás a través de un túne o una caja durante el juego. • Comunica, “Estoy retrocediendo” mientras se sienta sobre una rueda de juguete y usa sus pies para moverla. • Imita a los pares moviéndose hacia adelante y hacia atrás mientras juega “Follow the Leader”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se mueve hacia adelante, hacia atrás, hacia arriba y hacia abajo rápidamente con facilidad y exactitud a través de un juego de obstáculos. • Un niño que no puede caminar usa una silla de ruedas para moverse en zigzag a través de un patrón pegado con cinta sobre el piso. • Juega a la mancha escapándose y esquivando al niño que es quien atrapa. • Se detiene y va rápidamente cuando se le pide mientras juega “Red Light, Green Light”.



3.0 Conciencia direccional (continuado)

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
<p>3.3 Puede colocar un objeto sobre o debajo de algo con un poco de exactitud.</p>	<p>3.3 Puede colocar un objeto o su propio cuerpo enfrente de algo, al lado de algo, o detrás de algo con mayor exactitud.</p>
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Coloca una imagen especial que se trajo para compartir sobre un cubículo, cuando se le pide. • Sigue indicaciones para ordenar un rompecabezas sobre el estante debajo de los crayones. • Usa bloques de madera grandes para armar una torre alta y dice, “¡Pagoda!”* • Puede colocar la mano sobre la cabeza durante un juego de Simon Says. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comenta a un amigo que está completando un rompecabezas, “Esa pieza va en la esquina”, o “Esa pieza va al lado del perro”. • Juega con un conjunto de animales de granja. Alinea los animales parándose enfrente de la puerta del granero. • Coloca un elemento cerca, lejos, sobre, debajo, entre y a través de otro elemento cuando se le indica hacerlo. • Se auto posiciona en relación a los objetos en el espacio cuando sigue las palabras de una canción; por ejemplo, sabe dónde colocarse cuando canta “London Bridge Is Falling Down.”

**Pagoda* es el término general en inglés para una torre con pisos con múltiples aleros. Es común en China, Japón, Corea, Vietnam, y otras partes de Asia. Algunas familias asiáticas tienen pagodas en miniatura colocados como decoración en el hogar o tienen pinturas que representan pagodas.



3.0 Conciencia direccional (continuado)

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
3.4 Usa dos partes del cuerpo juntas.	3.4 Demuestra más precisión y eficiencia durante las actividades motrices finas de dos manos.
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Cuelga cuentas grandes usando una mano para sostener la cuerda y la otra para colocar las cuentas. • Corta formas cortando con tijeras con una mano y sosteniendo el papel con la otra mano. • Sostiene el palito de la paleta con una mano y coloca pegamento sobre el palito con la otra mano. • Puede tocar la rodilla opuesta con la mano mientras marcha. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuelga cuentas más pequeñas usando una mano para sostener la cuerda y la otra para colocar las cuentas con una mayor facilidad y velocidad. • Corta formas cortando con tijeras con una mano y reposicionando el papel con la otra mano. • Cuando se sirve el arroz en el almuerzo (o usando su propio arroz en el hogar), sostiene el pote de arroz en una mano y recoge los palitos chinos en la otra mano para comer el arroz. • Golpea un clavo en una pieza de manera mientras está al aire libre y dice, “Estoy construyendo mi casa (my house, en inglés)”.



Juego físico activo

1.0 Participación activa

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
<p>1.1 Inicia o participa en actividades físicas simples durante un período de tiempo corto a moderado.</p>	<p>1.1 Inicia actividades físicas más complejas durante un período de tiempo prolongado.</p>
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Se sube a un triciclo en el patio de juegos durante un período de tiempo solo o con otro niño que también está subido a un triciclo. • Le pregunta a un niño en una silla de ruedas, “¿Quieres ir a dar un paseo? Yo puedo empujarte” y empuja al niño alrededor del patio de juegos. • Durante el juego al aire libre, hace participar a un amigo en una carrera hasta la cerca y hacia atrás. • Comunica a otro niño, “¿Quieres balancearte en los columpios conmigo?” 	<ul style="list-style-type: none"> • Se sube a un triciclo durante un período de tiempo prolongado o en un juego de armado con otro niño que también está subido a un triciclo. • Se sienta y rebota una “pelota que rebota”. • Patea una pelota de fútbol y corre con un grupo de otros niños. • Hace rodar un aro o una pelota y corre al lado de éste solo o con un amigo.



2.0 Resistencia cardiovascular

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
<p>2.1 Participa en sesiones frecuentes de juego activo que incluye al corazón, los pulmones, y el sistema vascular.</p>	<p>2.1 Participa en juego activo prolongado que aumenta la intensidad que incluye al corazón, los pulmones, y el sistema vascular.</p>
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Participa en varias actividades moderadas a vigorosas que aumentan la frecuencia cardíaca, como bailar una música de ritmo rápido, jugar a la mancha o correr carreras. • Saca y junta hojas secas en una caminata natural, luego corre al pasto y las arroja en el aire o hace una pila y salta hacia ellas. • Participa en sesiones frecuentes de juego activo adentro o afuera, seguido de períodos de descanso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participa en varias actividades moderadas a vigorosas que aumentan la frecuencia cardíaca y son más complejas, como saltar hacia adentro y hacia afuera de los aros, hacer volar cometas o correr a través de un curso de obstáculos. • Mantiene el juego activo mientras juega adentro o afuera durante un período de tiempo más largo sin cansarse. • Galopa rápidamente al lado de un “río” hecho de sogas, cuando se lo indica, salta sobre el río y vuelve nuevamente varias veces.



3.0 Fuerza muscular, Resistencia muscular, y Flexibilidad

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
<p>3.1 Participa en actividades de juego activo que mejoran la fuerza de los brazos y piernas, la resistencia muscular y la flexibilidad.</p>	<p>3.1 Participa cada vez más en actividades de juego activo que mejoran la fuerza de los brazos y piernas, la resistencia muscular y la flexibilidad.</p>
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Usa un triciclo de adaptación, usa las piernas o brazos para maniobrar sobre un sendero de bicicletas. • Estaciona un carro de un niño que no camina. • Se inclina, se estira, se tuerce y gira, con o sin música, a través de un rango limitado, a veces, perdiendo el equilibrio. 	<ul style="list-style-type: none"> • El niño en una silla de ruedas usa los brazos durante un juego de paracaídas. • Se cuelga en forma invertida sobre una barra, sosteniéndose con las manos y las piernas. • Empuja y tira cajas. • Se mueve a través de un curso de obstáculos con varias actividades cada vez más desafiantes que requieren treparse, saltar, rodar debajo de obstáculos, correr y moverse con las manos y los pies. • Se inclina, se estira, se tuerce y gira sin perder el equilibrio y con grandes movimientos como parte de una baile o juego.



Notas bibliográficas

Habilidades de movimiento fundamentales

Las habilidades de movimiento fundamentales incluyen equilibrio, habilidades motrices y habilidades de manipulación. El término *habilidades motrices* describe cómo se proyecta el cuerpo en el espacio o a través de éste (por ejemplo, correr, saltar, dar saltitos, o rebotar). El término *Habilidades de manipulación* hace referencia a manipular objetos dando y recibiendo fuera de dichos objetos (por ejemplo, las actividades motrices brutas de arrojar, patear [van Sleuwen and others 2007]), o atrapar un objeto. Las habilidades de manipulación además incluyen actividades motrices finas como tocar un botón o escribir. El equilibrio, junto con la coordinación, es fundamental para el dominio de las habilidades motrices fundamentales en el período de preescolar (Gallahue and Ozmun 2006a). El *equilibrio dinámico* significa mantener el equilibrio a media que cambia el centro de gravedad del niño, por ejemplo, mientras camina sobre una viga de equilibrio. *Equilibrio estático* significa mantener el equilibrio mientras el centro de gravedad del niño sigue siendo fijo; por ejemplo, equilibrio sobre un pie sin tocar nada con ninguna otra parte del cuerpo para mantener el equilibrio. El equilibrio estático está relacionado considerablemente con la preparación para el colegio y con el logro en la lectura en los niños de edad de escuela primaria (Kohen-

Raz 1970). Las posturas estáticas son otro componente de actividades de estabilidad o equilibrio e implican inclinarse, estirarse, torcerse y girar.

Habilidades perceptivas-motrices y conceptos de movimiento

La coordinación perceptiva-motriz es la capacidad del niño de responder físicamente a información sensorial recibida (por ejemplo, visual, auditiva, táctil y cinestética). La conducta coordinada en los niños pequeños es la capacidad de realizar ciertos movimientos en forma rápida y precisa y debe ser simultáneo, rítmico, y secuenciado apropiadamente (Garcia 2002). Todo movimiento voluntario requiere un elemento de percepción. La percepción visual de los niños en preescolar aún no está madura. Cometan errores frecuentes en el sentido común cuando evalúan distancias relacionadas con sí mismos. La agudeza visual y la capacidad de distinguir un objeto de sus alrededores están mejorando rápidamente pero no estarán totalmente maduras hasta que tengan alrededor de diez años de edad. Los niños pequeños desarrollan un entendimiento perceptivo-motriz en las siguientes áreas: Conciencia corporal, conciencia espacial, conciencia direccional, y conciencia temporal o habilidades rítmicas.²

² La conciencia temporal se trata en la sección baile de los fundamentos de Artes Visuales y Escénicas.



Conciencia corporal hace referencia a la capacidad de describir las partes del cuerpo y sus funciones en forma precisa. *La lateralidad* es la capacidad de distinguir los dos lados del cuerpo, que lleva a la capacidad de coordinar los dos lados del cuerpo (coordinación bilateral). *Conciencia espacial* hace referencia a ser consciente de cuánto espacio ocupa el cuerpo, sus relaciones con los otros objetos o personas en el entorno, y poder proyectar el cuerpo al espacio en diferentes direcciones (direccionalidad). *Conciencia temporal* implica las relaciones entre el movimiento y el tiempo, como poder moverse rítmicamente o poder juzgar cuándo una pelota alcanzará una mano, o para juzgar cuándo girar, cuándo correr, para evitar a otro niño u objeto en el camino.

Las habilidades perceptivas-motrices son necesarias para el movimiento coordinado y además forman el fundamento para conceptos esenciales asociados con el éxito en aprender cómo leer, escribir, deletrear, dibujar y contar. Tienen una función importante en la preparación para el colegio. Por ejemplo, a los niños a los que se les enseña cómo escribir antes de que desarrollen las habilidades sensoriomotoras quizás se desalienten y desarrollen malas prácticas de escritura que son difíciles de remediar más adelante (Amundson 2005).

Las actividades físicas en el entorno preescolar que ponen énfasis en las habilidades perceptivas-motrices son diferentes de aquellas que ponen énfasis en las habilidades motrices brutas, y un plan de estudios debe incluir ambas. Hay

relaciones entre coordinación motriz fina y coordinación mano-ojo en el jardín de niños y logro de escuela temprana en matemáticas y lenguaje (Son and Meisel 2006). Los niños que no establecen buenas habilidades perceptivas-motrices en preescolar no solamente tendrán problemas con el movimiento y la coordinación, sino también estarán en riesgo de fallar a nivel académico.

Los conceptos de movimiento proporcionan un entendimiento sobre el cómo, dónde, con quién o con qué se realizará un movimiento (Gallahue and Cleland-Donnelly 2003; Ignico 1994). Hay tres categorías o subdisciplinas: Espacio, esfuerzo y relaciones. *Espacio* hace referencia a dónde se mueve el cuerpo. Los conceptos espaciales se pueden definir mediante la dirección (hacia adelante, hacia atrás, laterales), mediante el nivel (alto, medio o bajo), o por los caminos que se toman (recto, en curva, zigzag). *Esfuerzo* se refiere a cómo se mueve el cuerpo (rápido/lento, repentinamente/en forma persistente, con fuerza fuerte o leve). *Relaciones* se refiere a las personas o cosas con quien se mueve el cuerpo. Las relaciones pueden ser con personas (junto/separado, solo/en grupo, siguiendo/liderando) o con objetos (sobre/debajo, dentro/fuera, sobre/debajo, a través de/alrededor de).

Un niño con discapacidades físicas puede comprender bien muchos conceptos de movimiento sin poder demostrarlos. Además, los niños con impedimentos visuales importantes o aquellos que son ciegos demostrarán retrasos en algunas áreas motrices directamente debido a su discapacidad. Por



ejemplo, un niño que es ciego no se tirará al piso sin sostenerse de algo. Aunque el niño puede mostrar retrasos en el desarrollo motriz, esto no necesariamente indica retrasos en el desarrollo cognitivo. Este punto es importante porque si una maestra espera este nivel de entendimiento, puede juzgar mal las habilidades cognitivas de un niño que no puede ver o moverse físicamente porque el niño no puede mostrar su entendimiento en forma consistente y amplia.

Juego físico activo

Los niños están naturalmente preparados, y disfrutan, el juego físico activo. Jugar es una parte esencial del desarrollo de infancia temprana. Hay evidencia de que los niños actualmente juegan menos en general, juegan menos sin supervisión de un adulto, y juegan menos al aire libre que lo que lo hacían anteriormente (Burdette and Whitaker 2005; Ginsburg 2007). El juego físico activo ofrece a los niños oportunidades de resolver problemas e interacción social; en los niños más grandes, se ha demostrado que el juego físico activo mejora el estado de ánimo y el bienestar emocional. Aunque el juego físico activo se promueve como una forma para mejorar la salud física de los niños, también permite que los niños experimenten la alegría del movimiento, creatividad y amistad (Burdette and Whitaker 2005). Estas cualidades, no un deseo de preservar la salud, preparan a los niños para el juego. Aunque la salud física es un objetivo importante para los niños, funciona más preservar el placer de los niños en el juego físico. El juego

de los niños en la escuela preescolar sigue un patrón diferente de aquél de los niños más grandes. Los niños pequeños juegan en forma más vigorosa durante períodos cortos en varias actividades con períodos de descanso frecuentes (Bailey and others 1995).

La aptitud física es la capacidad de realizar una actividad física e incluye los componentes relacionados con la salud de resistencia aeróbica, fuerza y resistencia muscular, flexibilidad de las articulaciones y composición corporal. Además, incluye los componentes relacionados con el rendimiento, a saber, velocidad, agilidad, energía y coordinación (Gallahue and Ozmun 2006b). La disciplina de Juego físico active trata los componentes relacionados con la salud que son aptitud física. La aptitud física se considera uno de los indicadores más importantes de la salud física, y su falta tiene un rol importante en el desarrollo de la enfermedad cardiovascular (Ortega and others 2008).

La resistencia aeróbica es la capacidad que tiene el corazón, los pulmones y el sistema vascular de suministrar sangre con alto contenido de oxígeno a los músculos que trabajan durante la actividad física. La mayoría de los expertos consideran que la resistencia aeróbica es el aspecto más importante de la aptitud física. Muchos proponen aumentar la cantidad de actividad física vigorosa de un niño como forma de mejorar la resistencia aeróbica, aunque la investigación sobre aptitud física en los niños de menos de seis años es limitada (Gallahue and Ozmun 2006b; Rowland 2007).



La investigación sobre capacidad aeróbica y resistencia de los niños preescolares o la cantidad de actividad física que necesitan para la aptitud física también es limitada (Gallahue and Cleland-Donnelly 2003; Timmons, Naylor, and Pfeiffer 2007).

La fuerza muscular es la cantidad máxima de trabajo que puede hacer un músculo en un determinado

momento. La fuerza aumenta naturalmente con la edad debido al crecimiento corporal y al desarrollo del sistema neuromuscular (Ortega and others 2008). La resistencia muscular es la capacidad de mantener un ejercicio físico, como subir las escaleras en forma reiterada. Hay grandes aumentos en la fuerza y resistencia entre los cuatro y los siete años.



Glosario

Actividad física. Todo movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos que resulta en gastar energía.

Actividad motriz fina. Una actividad física, como usar crayones, apilar bloques, o cortar con tijeras, que usa los grupos de músculos más pequeños de principalmente los dedos, manos y muñecas.

Actividad motriz gruesa. Una actividad física, como arrojar, golpear, correr o saltar, que usa los grupos principales de músculos de los brazos, piernas y tronco.

Andador. Cuando se utiliza en ejemplos, indica un andador terapéutico específicamente recetado para un niño como apoyo para caminar.

Aptitud física. Un conjunto de atributos que pueden tener o lograr las personas que se relaciona con la capacidad de realizar actividad física, incluso características como resistencia cardiorrespiratoria, fuerza y resistencia muscular, composición corporal, flexibilidad y equilibrio. La aptitud física se determina principalmente mediante patrones de actividad física en semanas y meses recientes.

Arrojar sobre la cabeza. Una habilidad motriz de los músculos grandes que implica proyectar una pelota en una dirección hacia adelante usando una acción por encima de la cabeza y pisando en forma opuesta. La pelota se lanza enfrente del cuerpo (como cuando se arroja en béisbol).

Atrapar. Una habilidad motriz de los músculos importantes que incluye el uso de las manos para detener y atrapar un objeto lanzado o que vuela.

Base de apoyo. Dicha parte del cuerpo que hace contacto con la superficie de apoyo, por ejemplo, dos pies sobre el piso, dos manos y dos pies sobre el piso, o la pelvis y las extremidades más bajas sobre el piso cuando se sienta con los brazos rectos en el frente.

Brincar. Saltar y luego despegar con un pie con un paso estirado y aterrizar sobre el pie opuesto. Parece un paso grande con una fase de vuelo prolongada en el aire.

Caminar. Transferir peso de un pie a otro mientras se mueve a través del piso.

Cefalocaudal. Desde la cabeza a la cola. Hace referencia al desarrollo neurológico que procede de la cabeza y baja hasta los pies.

Cinestésico. Del movimiento o relacionado con éste.

Conciencia corporal. Conocimiento sobre el cuerpo y sus partes.

Conciencia direccional. Dónde se mueve el cuerpo. Incluye destreza manual, lateralidad, secuencia y ritmo.

Conciencia espacial. La forma en que una niña mueve su cuerpo en el espacio y la conciencia de la cantidad de espacio que ocupa el cuerpo; su relación con otros objetos o personas en el entorno; y la capacidad de proyectar el cuerpo al espacio.

Conciencia temporal. Secuencia, sincronía, y ritmo cuando una persona se mueve en el espacio.

Coordinación bilateral. El uso coordinado de ambas manos/brazos/lados del cuerpo al mismo tiempo.

Correr. Proyectar el cuerpo hacia el espacio con un soporte de pie alternativo, como caminar, y una fase de vuelo con ambos pies está lejos del piso.



Dar saltitos. Proyectar el cuerpo en el espacio despegando sobre un pie y aterrizando sobre el mismo pie. Dar saltitos es una versión más complicada de saltar y requiere un mayor grado de fuerza y ajustes más finos sobre el equilibrio.

Deslizarse. Demostrar una forma de galopar en la que el niño da un paso intencionalmente en una dirección de lado.

Direccionalidad. La capacidad de proyectar las dimensiones espaciales del cuerpo a un espacio que lo rodea y captar conceptos de espacio sobre los movimientos o ubicaciones de objetos en el entorno.

Equilibrio dinámico. Mantener el equilibrio mientras se está en movimiento.

Equilibrio estático. Mantener el equilibrio mientras se está quieto.

Equilibrio. La capacidad de mantener el control del cuerpo mientras se está moviendo y está quieto.

Fase de vuelo. El período de tiempo corto de la zancada, generalmente cuando se corre, donde ambos pies están lejos del piso.

Flexibilidad. Rango de movimiento de una articulación y la elasticidad del músculo y de los tejidos conectivos

Fuerza muscular. La cantidad de fuerza que puede producir el músculo. Las actividades de gran esfuerzo que implican diferentes grupos de músculos o todo el cuerpo son factores clave en la fuerza muscular.

Galopar. Hacer un movimiento de paso hacia adelante con un pie guía seguido de un movimiento con salto del pie de atrás.

Golpear. Una habilidad motriz de los músculos grandes que implica la acción de dar fuerza a un objeto impulsándolo al aire con una mano o herramienta, como una pala, raqueta o bate.

Habilidades de manipulación. También conocidas como habilidades de control de objetos en las que se usan los brazos, manos, piernas y pies para dar fuerza a un objeto (por ejemplo, arrojar una pelota) o para recibir y absorber la fuerza de un objeto (por ejemplo, atrapar una pelota).

Habilidades de movimiento

fundamentales. Patrones de conducta motriz que se pueden observar que requieren la coordinación de diferentes partes del cuerpo.

Los patrones de movimiento fundamentales se clasifican en tres categorías: Habilidades motrices como correr y saltar; habilidades de manipulación o control de objetos como arrojar y atrapar; y habilidades de equilibrio como pararse sobre un pie o caminar sobre una viga estrecha. Las habilidades de movimiento fundamentales son los bloques funcionales para movimientos futuros más complejos.

Habilidades de movimiento. Patrones de movimiento dirigidos al movimiento y que se pueden observar.

Habilidades motrices. La habilidad de proyectar el cuerpo hacia el espacio o a través de éste.

Implicación corporal. La cualidad de estar lleno de fuerza y energía; la cualidad o condición de ser físico.

Índice de masa corporal. Un número calculado del peso y altura de una persona. El BMI (por sus siglas en inglés) proporciona un indicador confiable de grasa corporal de la mayoría de las personas y se usa para determinar la categoría de peso de una persona. Dependiendo de la categoría, algunos BMI pueden llevar a problemas de salud.

Intensidad. Participar en actividad física que implique esfuerzo máximo.



Lanzar en forma invertida. Una habilidad motriz de los músculos grandes que implica proyectar un objeto en una dirección hacia adelante usando una acción de lanzamiento bajo y dando un paso con el pie opuesto; se lanza el objeto al nivel de la cintura.

Lateralidad. La conciencia de que el cuerpo de una persona tiene dos lados separados que se pueden mover en forma independiente. El ejemplo más obvio de lateralidad es la destreza manual, o la preferencia de usar una mano por sobre la otra para realizar actividades. Los niños preescolares aún no pueden identificar derecha e izquierda, pero pueden distinguir un lado del otro de sus cuerpos y coordinar el movimiento de los dos lados (coordinación bilateral). Por ejemplo, pueden sostener una pelota de playa en una mano y golpearla con la otra mano. La lateralidad se debe desarrollar antes de que los niños puedan desarrollar la direccionalidad.

Manipulación en la mano. La habilidad de un músculo pequeño que implica ajustar un objeto en la mano después de que se toma.

Motriz. Hace referencia a procesos “internos” neuronales que operan en un nivel cortical o subcortical en el cerebro y se aplican al desarrollo motriz, aprendizaje motriz, control motriz y conducta motriz (Gallahue and Ozmun 2006a, Capítulo 1).

Movimiento. La manifestación “externa” de procesos motrices internos y se usa en los términos *educación de movimiento y habilidades de movimiento* (Gallahue and Ozmun 2006a, Chapter 1).

No deambulador. Incapacidad de caminar en forma independiente.

Obesidad. El sobrepeso y la obesidad son indicadores de rangos de peso que son mayores a lo que generalmente se considera saludable para una altura determinada. Un niño que tiene un Índice de Masa Corporal (BMI, por sus siglas en inglés) para la edad que está dentro del percentil 95° o más se considera obeso. Un adulto que tiene un BMI de 30 o más se considera obeso. El BMI para niños es específico a la edad y al género y se determina mejor usando una calculadora de BMI.

Patear. Una habilidad motriz de los músculos grandes que es una forma de golpear en la que se usa un pie para aplicar fuerza a la pelota.

Rebotar. Una habilidad motriz de los músculos grandes que implica dar fuerza a un objeto con una o ambas manos y recibir su fuerza nuevamente con una o ambas manos.

Relaciones. La relación del cuerpo para con sus partes, personas, objetos y las combinaciones de todos estos elementos.

Resistencia cardiovascular. Capacidad de juego activo prolongado. Participa en actividades que incluyen el corazón, los pulmones y el sistema vascular.

Resistencia muscular. La habilidad de ejercer fuerza contra un objeto externo al cuerpo durante varias repeticiones sin cansarse.

Rodar una pelota en forma invertida. Una habilidad de los músculos grandes que implica proyectar una pelota sobre el piso. Para hacer rodar la pelota en forma invertida, el niño dobla las rodillas, se para con el pie opuesto, balancea el brazo hacia atrás, y luego balancea el brazo hacia adelante para liberar la pelota cerca del piso; el brazo hace un seguimiento hacia el objetivo.



Saltar. Proyección del cuerpo al aire desde una fuerza generada por los brazos y uno o dos pies y aterrizar sobre dos pies. Hay tres formas de saltar: Saltar (hacia arriba) para altura, saltar para distancia, saltar (hacia abajo) desde una distancia. Saltar requiere coordinación de todas las partes del cuerpo.

Sentido cinestésico. Conciencia de la posición y el movimiento de las partes del cuerpo de una persona durante las actividades físicas.

Sistema vascular. El corazón y los vasos sanguíneos (arterias, venas y capilares) que distribuyen sangre al cuerpo.

Sobrepeso. Un niño con un Índice de Masa Corporal (BMI, por sus siglas en inglés) para la edad que está dentro del 85° a menos del 95° del percentil se considera con sobrepeso. Un adulto que tiene un Índice de Masa Corporal entre 25 y 29.9 se considera obeso.



Referencias y fuentes de consulta

- Alpert, B., and others. 1990. "Aerobics Enhances Cardiovascular Fitness and Agility in Preschoolers," *Health Psychology*, Vol. 9, No. 1, 48–56.
- American Heart Association. 2004. *Exercise (Physical Activity) and Children*. <http://www.americanheart.org/presenter.jhtml?identifier=4596> (visited July 16, 2008).
- American Obesity Association. 2002. *Childhood Obesity*. <http://obesity.tempdomainname.com/subs/childhood/> (visited July 16, 2008).
- Amundson, S. 2005. "Prewriting and Handwriting Skills," en *Occupational Therapy for Children* (Fifth edition), 587–614. Edited by J. Case-Smith. St. Louis: Elsevier Mosby.
- Apache, R. R. 2005. "Activity-Based Intervention in Motor Skill Development," *Perceptual and Motor Skills*, Vol. 100, No. 3, Parte 2, 1011–20.
- Bailey, R. C., and others. 1995. "The Level and Tempo of Children's Physical Activities: An Observational Study," *Medicine and Science in Sports and Exercise*, Vol. 27, No. 7, 1033–41.
- Baranowski, T., and others. 1993. "Observations on Physical Activity in Physical Locations: Age, Gender, Ethnicity, and Month Effects," *Research Quarterly for Exercise and Sport*, Vol. 64, No. 2, 127–33.
- Blair, N. J., and others. 2007. "Risk Factors for Obesity in 7-year-old European Children: The Auckland Birthweight Collaborative Study," *Archives of Disease in Childhood*, Vol. 92, No. 10, 866–71.
- Boldemann, C., and others. 2006. "Impact of Preschool Environment Upon Children's Physical Activity and Sun Exposure," *Preventive Medicine*, Vol. 42, No. 4, 301–8.
- Bouffard, M., and others. 1996. "A Test of the Activity Deficit Hypothesis with Children with Movement Difficulties," *Adapted Physical Activity Quarterly*, Vol. 13, No. 1, 61–73.
- Bower, J. K., and others. 2008. "The Childcare Environment and Children's Physical Activity," *American Journal of Preventive Medicine*, Vol. 34, No. 1, 23–29.
- Branta, C.; J. Haubenstricker ; and V. Seefeldt. 1984. "Age Changes in Motor Skills During Childhood and Adolescence," *Exercise and Sport Sciences Reviews*, Vol. 12, No. 1, 467–520.
- Bredenkamp, S., and C. Copple, eds. 1997. *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs* (Revised edition). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Brown, T.; S. Kelly; and C. Summerbell. "2007. Prevention of Obesity: A Review of Interventions," *Obesity Reviews*, Vol. 8, Supplement 1, 127–30.
- Brown, W. H., and others. 2009. "Social and Environmental Factors Associated With Preschoolers' Nonsedentary Physical Activity," *Child Development*, Vol. 80, No. 1, 45–58.
- Burdette, H. L., and R. C. Whitaker. 2005. "Resurrecting Free Play in Young Children: Looking Beyond Fitness and Fatness to Attention, Affiliation, and Affect," *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, Vol. 159, No. 1, 46–50.
- Cannon, J. S., and L. A. Karoly. 2007. *Who Is Ahead and Who Is Behind? Gaps in School Readiness and Student Achievement in the Early Grades for California's Children* (No. TR-537PF/WKKF/PEW/NIEER/WCJVSF/LAUP). Santa Monica, CA: Rand Corporation.



- Chase, M. A., and G. M. Drummer. 1992. "The Role of Sports as a Social Status Determinant in Children," *Research Quarterly for Exercise and Sport*, Vol. 63, 418–24.
- Children Now. 2009. *California Report Card '09: Setting the Agenda for Children*. Oakland, CA: Children Now.
- Cleland, F. E., and D. L. Gallahue. 1993. "Young Children's Divergent Movement Ability: Study I," *Perceptual and Motor Skills*, Vol. 77, 535–44.
- Coe, D. P., and others. 2006. "Effect of Physical Education and Activity Levels on Academic Achievement in Children," *Medicine and Science in Sports and Exercise*, Vol. 38, No. 8, 1515–19.
- Connor-Kuntz, F. J., and G. M. Dummer. 1996. "Teaching Across the Curriculum: Language-Enriched Physical Education for Preschool Children," *Adapted Physical Activity Quarterly*, Vol. 13, No. 3, 302–15.
- Diamond, K. E. 1996. "Preschool Children's Conceptions of Disabilities: The Salience of Disability in Children's Ideas About Others," *Topics in Early Childhood Special Education*, Vol. 16, No. 4, 458–75.
- Dietz, W. H. 1995. "Childhood Obesity," in *Childhood Health, Nutrition, and Physical Activity*, 155–66. Edited by L. W. Y. Cheung and J. B. Richmond. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Doherty, J., and R. Bailey. 2003. *Supporting Physical Development and Physical Education in the Early Years*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Dowda, M., and others. 2004. "Influences of Preschool Policies and Practices on Children's Physical Activity," *Journal of Community Health*, Vol. 29, No. 3, 183–96.
- Dowda, M., and others. 2009. "Policies and Characteristics of the Preschool Environment and Physical Activity of Young Children," *Pediatrics*, Vol. 123, No. 2, 261–66.
- Ekelund, U. 2008. "Cardiorespiratory Fitness, Exercise Capacity and Physical Activity in Children: Are We Measuring the Right Thing?" *Archives of Disease in Childhood*, Vol. 93, No. 6, 455–56.
- Ekelund, U.; F. Heian; and K. B. Hagen. 2005. "Can Exercise Improve Self Esteem in Children and Young People? A Systematic Review of Randomised Controlled Trials," *British Journal of Sports Medicine*, Vol. 39, No. 11, 792–98.
- Ekelund, U., and others. 2006. "Upward Weight Percentile Crossing in Infancy and Early Childhood Independently Predicts Fat Mass in Young Adults: The Stockholm Weight Development Study (SWEDES)," *American Journal of Clinical Nutrition*, Vol. 83, No. 2, 324–30.
- Ekelund, U., and others. 2007. "Independent Associations of Physical Activity and Cardiorespiratory Fitness with Metabolic Risk Factors in Children: The European Youth Heart Study," *Diabetologia*, Vol. 50, No. 9, 1832–40.
- Evans, J., and G. C. Roberts. 1987. "Physical Competence and the Development of Children's Peer Relations," *Quest*, Vol. 39, 23–35.
- Finn, K.; N. Johannsen; and B. Specker. 2002. "Factors Associated with Physical Activity in Preschool Children," *The Journal of Pediatrics*, Vol. 140, No. 1, 81–85.
- Flinchum, B. 1988. "Early Childhood Movement Programmes: Preparing Teachers for Tomorrow," *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, Vol. 59, No. 7, 62–64.
- Folio, R. M., and R. R. Fewell. 2000. *Peabody Developmental Motor Scales* (second edition). Austin, TX: PRO-ED Inc.



- From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. 2000. Edited by J. P. Shonkoff y D. A. Phillips. Washington, DC: National Academy Press.
- Gallahue, D. L. 1976. *Motor Development and Movement Experiences for Young Children*. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Gallahue, D. L. 1982. *Developmental Movement Experiences for Children*. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Gallahue, D. L. 1995. "A Play Approach to Increased Physical Activity and Healthy Eating: With Application to Overweight and Obese Children." Presented at the First International Conference on Traditional Games, Bangkok, Thailand.
- Gallahue, D. L. 2005. "Physical Education Curriculum," en *Reaching Potentials: Transforming Early Childhood Curriculum and Assessment*, 125–43. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Gallahue, D. L., and F. Cleland-Donnelly. 2003. *Developmental Physical Education for All Children* (fourth edition). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gallahue, D. L., and J. C. Ozmun. 2006a. *Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents, and Adults* (sixth edition). Boston: McGraw-Hill.
- Gallahue, D. L., and J. C. Ozmun. 2006b. "Motor Development in Young Children," en *Handbook of Research on the Education of Young Children* (second edition). Edited by B. Spodek and O. N. Saracho. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Garcia, C. 2002. "Childhood," en *Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents and Adults* (fifth edition), 161–286. Edited by D. L. Gallahue and J. C. Ozmun. Boston: McGraw Hill.
- Garcia, C., and L. Garcia. 2002. "Examining Developmental Changes in Throwing: A Closeup Look," *Motor Development Research and Reviews*, Vol. 2, 62–95.
- Garcia, C., and others. 2002. "Improving Public Health Through Early Childhood Movement Programs," *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, Vol. 73, No. 1, 27–31, 53.
- Ginsburg, K. R. 2007. "The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds," *Pediatrics*, Vol. 119, No. 1, 182–91.
- Goodway, J. D., and C. F. Branta. 2003. "Influence of a Motor Skill Intervention on Fundamental Motor Skill Development of Disadvantaged Preschool Children," *Research Quarterly of Exercise and Sport*, Vol. 74, No. 1, 36–46.
- Goodway, J. D., and D. W. Smith. 2005. "Keeping All Children Healthy: Challenges to Leading an Active Lifestyle for Preschool Children Qualifying for At-Risk Programs," *Family and Community Health*, Vol. 28, No. 2, 142–155.
- Gwynne, K.; L. Hughes; and B. Blick. 1997. *The Motor Performance Checklist Manual*. Sidney: Northern Sydney Health Publications.
- Hands, B., and D. Larkin. 2006. "Physical Fitness Differences in Children With and Without Motor Learning Difficulties," *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 21, No. 4, 447–56.
- Harms, T.; R. Clifford; and D. Cryer. 2005. *Early Childhood Environment Rating Scale*, (Revised edition). New York: Teachers College Press.



- Harris, S. 1996. "The Effectiveness of Early Intervention for Children with Cerebral Palsy and Related Motor Disabilities," en *The Effectiveness of Early Intervention*, 327. Edited by M. Guralnick. Baltimore: Brookes Publishing Company.
- Haywood, K. M., and N. Getchell. 2005. *Life Span Motor Development* (fourth edition). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ignico, A. 1994. "Early Childhood Physical Education: Providing the Foundation. (Preschool Physical Education: Challenges for the Profession)," *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, Vol. 65, No. 6, 28–30.
- Isaacs, J. B. 2007. *Cost-Effective Investments in Children*. Washington, DC: The Brookings Institution.
- Kohen-Raz, R. 1970. "Developmental Patterns of Static Balance Ability and Their Relation to Cognitive School Readiness," *Pediatrics*, Vol. 46, No. 2, 276–85.
- Kuntzleman, C. T., and G. G. Reiff. 1992. "The Decline in American Children's Fitness Levels," *Research Quarterly for Exercise and Sport*, Vol. 63, No. 2, 107–11.
- Lam, H. M. Y. 2005. "Effects of Instructional Methods on Gross Motor Proficiency of Hong Kong Preschoolers." Adelaide: University of South Australia (doctoral dissertation).
- Levine, M., and E. A. Schneider. 1985. *The Pediatric Examination of Educational Readiness Examiner's Manual*. Toronto: Educators Publishing Services.
- Lobo, Y. B., and A. Winsler. 2006. "The Effects of a Creative Dance and Movement Program on the Social Competence of Head Start Preschoolers," *Social Development*, Vol. 15, No. 3, 501–19.
- Losse, A., and others. 1991. "Clumsiness in Children—Do They Grow Out of It? A 10-year Follow-up Study," *Developmental Medicine and Child Neurology*, Vol. 33, No. 1, 55–68.
- McKenzie, T. 2004. "Environment, Youth and Physical Activity." Presentado en la 13th Annual Raymond Weiss Lecture for the Annual Convention of the American Alliance for Health, Physical Education, Recreation & Dance, New Orleans.
- McKenzie, T. L., and others. 2002. "Childhood Movement Skills: Predictors of Physical Activity in Anglo American and Mexican American Adolescents?" *Research Quarterly for Exercise and Sport*, Vol. 73, No. 3, 238–44.
- Miller, S. 1978. "The Facilitation of Fundamental Motor Skill Learning in Young Children." East Lansing: Michigan State University (doctoral dissertation).
- Montgomery, C.; J. J. Reilly; D. M. Jackson; L. A. Kelly; C. Slater; J. Y. Paton; and S. Grant. 2004. "Relation Between Physical Activity and Energy Expenditure in a Representative Sample of Young Children," *American Journal of Clinical Nutrition* 80, No. 30, 591–96.
- Nader, P. R., and others. 2006. "Identifying Risk for Obesity in Early Childhood," *Pediatrics*, Vol. 118, No. 3, 594–601.
- National Association for Sport and Physical Education. 2002. *Active Start: A Statement of Physical Activity Guidelines for Children Birth to Five Years*. Reston, VA: National Association for Sport and Physical Education.
- National Association for Sport and Physical Education. 2003. *Your Active Child*. Reston, VA: National Association for Sport and Physical Education.



- National Association for Sport and Physical Education. 2004. *Physical Activity for Children: A Statement of Guidelines*. Reston, VA: National Association for Sport and Physical Education.
- National Association for the Education of Young Children. 2005. *NAEYC Early Childhood Program Standards and Accreditation Criteria. The Mark of Quality in Early Childhood Education*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- National Center for Education in Maternal Child and Health. 2002. *Bright Futures in Practice: Physical Activity*. Washington, DC: National Center for Education in Maternal and Child Health.
- Newell, K. 1984. "Physical Constraints to Development of Motor Skills," in *Motor Development During Preschool and Elementary Years*, 105–20. Edited by J. Thomas. Minneapolis, MN: Burgess.
- O'Connor, J. 2000. "An Investigation Into the Hierarchical Nature of Fundamental Movement Skill Development." Melbourne: Royal Melbourne Institute of Technology (doctoral dissertation).
- Ogden, C. L.; K. M. Flegal; M. D. Carroll; and C. L. Johnson. 2002. "Prevalence of Overweight Among Children and Adolescents, 1999–2000," *Journal of American Medical Association*, Vol. 288, No. 14, 1728–32.
- Ortega, F. B., and others. 2008. "Physical Fitness in Childhood and Adolescence: A Powerful Marker of Health," *International Journal of Obesity*, Vol. 32, No. 1, 1–11.
- Pakula, A. L., and F. B. Palmer. 1996. "Early Intervention for Children at Risk for Neuromotor Problems," in *The Effectiveness of Early Intervention*, 99. Edited by M. Guralnick Baltimore: Brookes Publishing Company.
- Parfitt, G., and R. G. Eston. 2005. "The Relationship Between Children's Habitual Activity Level and Psychological Well-being," *Acta Paediatrica*, Vol. 94, No. 12, 1791–97.
- Parizkova, J. 2008. "Impact of Education on Food Behaviour, Body Composition and Physical Fitness in Children," *British Journal of Nutrition*, Vol. 99, Suplemento 1, S26–32.
- Pate, R. R., and others. 1996. "Tracking of Physical Activity in Young Children," *Medicine and Science in Sports and Exercise*, Vol. 28, No. 1, 92–96.
- Pate, R. R., and others. 2004. "Physical Activity Among Children Attending Preschools," *Pediatrics*, Vol. 114, No. 5, 1258–63.
- Payne, V. G., and L. Isaacs. 2005. *Human Motor Development: A Lifespan Approach*. Boston: McGraw-Hill.
- Piek, J. P.; G. B. Baynam; and N. C. Barrett. 2006. "The Relationship Between Fine and Gross Motor Ability, Self- Perceptions and Self-Worth in Children and Adolescents," *Human Movement Science*, Vol. 25, No. 1, 65–75.
- Poinsett, A. 1996. *The Role of Sports in Youth Development: Report of a Meeting Convened by Carnegie Corporation of New York*. New York: Carnegie Corporation.
- Portman, P. A. 1995. "Who Is Having Fun in Physical Education Classes? Experiences of Sixth-Grade Students in Elementary and Middle Schools," *Journal of Teaching in Physical Education*, Vol. 14, No. 4, 445–53.
- Reilly, J. J., and others. 2004. "Total Energy Expenditure and Physical Activity in Young Scottish Children: Mixed Longitudinal Study," *The Lancet*, Vol. 363, No. 9404, 211–12.
- Reilly, J. J., and others. 2006. "Physical Activity to Prevent Obesity in Young Children: Cluster Randomised Controlled Trial," *British Medical Journal*, Vol. 333, No. 7577, 1041.



- Rickard, K. A., and others. 1995a. "The Play Approach to Learning: An Alternative Paradigm for Healthy Eating and Active Play," *Pediatric Basics*, Vol. 76, 2-7.
- Rickard, K. A., and others. 1995b. "The Play Approach to Learning in the Context of Families and Schools: An Alternative Paradigm for Nutrition and Fitness Education for the 21st Century," *Journal of the American Dietetic Association*, Vol. 95, No. 10, 1121-26.
- Rose, B.; D. Larkin; and B. G. Berger. 1997. "Coordination and Gender Influences on the Perceived Competence of Children," *Adapted Physical Activity Quarterly*, Vol. 14, No. 3, 210-21.
- Rowland, T. W. 2007. "Promoting Physical Activity for Children's Health: Rationale and Strategies," *Sports Medicine*, Vol. 37, No. 11, 929-36.
- Sallis, J. F., and others. 1999. "Effects of Health-Related Physical Education on Academic Achievement: Project SPARK," *Research Quarterly for Exercise and Sport*, Vol. 70, No. 2, 127-34.
- Sanders, S. 2002. *Active for Life: Developmentally Appropriate Movement Programs for Young Children*. Champaign, IL: Human Kinetics
- Seefeldt, V. 1980. "Developmental Motor Patterns: Implications for Elementary School Physical Education," in *Psychology of Motor Behavior and Sport*, 314-23. Editado por C. Nadeau y otros. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Skinner, R. A., and J. P. Piek. 2001. "Psychosocial Implications of Poor Motor Coordination in Children and Adolescents," *Human Movement Science*, Vol. 20, No. 1-2, 73-94.
- Son, S. H. M., and S. J. Meisel. 2006. "The Relationship of Young Children's Motor Skills to Later Reading and Math Achievement," *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol. 52, 755-78.
- Telama, R., and others. 1997. "Physical Activity in Childhood and Adolescence as a Predictor of Physical Activity in Adulthood," *American Journal of Preventive Medicine*, Vol. 13, 317-23.
- Timmons, B. W.; P. J. Naylor; and K. A. Pfeiffer. 2007. "Physical Activity for Preschool Children—How Much and How?" *Canadian Journal of Public Health*, Vol. 98, Suplemento 2, S122-34.
- Trost, S. G., and others. 2003. "Physical Activity in Overweight and Nonoverweight Preschool Children," *International Journal of Obesity*, Vol. 7, No. 7, 834-39.
- Trost, S. 2007. *Physical Education, Physical Activity and Academic Performance*. San Diego: Robert Wood Johnson Foundation.
- van der Meer, A. L., and F. R. van der Weel. 1999. "Development of Perception in Action in Healthy and At-Risk Children," *Acta Paediatrica*, Vol. 88, No. 429, 29-36.
- van Sleuwen, B. E., and others. 2007. "Swaddling: A Systematic Review," *Pediatrics*, Vol. 120, No. 4, 1097-1106.
- Walkley, J., and others. 1993. "Fundamental Motor Skill Proficiency of Children," *Australian Council for Health Physical Education and Recreation*, Vol. 40, No. 3, 11-14.
- Weiss, M. R. 2004. "Coaching Children to Embrace a 'Love of the Game,'" *Olympic Coach*, Vol. 16, No. 1, 15-17.
- Weiss, M. R.; A. L. Smith; and M. Theeboom. 1996. "'That's What Friends Are For': Children's and Teenagers' Perceptions of Peer Relationships in the Sport Domain," *Journal of Sport and Exercise Psychology*, Vol. 18, No. 4, 347-79.
- Wells, N. M., and G. W. Evans. 2003. "Nearby Nature: A Buffer of Life Stress Among Rural Children," *Environment and Behavior*, Vol. 35, No. 3, 311-30.



- Williams, C. L., and others. 1998. "Healthy Start: A Comprehensive Health Education Program for Preschool Children," *Preventive Medicine*, Vol. 27, No. 2, 216–23.
- Williams, C. L., and others. 2004. "Cardiovascular Risk Reduction in Preschool Children: The 'Healthy Start' Project," *Journal of the American College of Nutrition*, Vol. 23, No. 2, 117–23.
- Winnick, J. P., and B. Lavay. 2005. "Perceptual-Motor Development," in *Adapted Physical Education and Sport* (fourth edition), 359–72. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Zachopoulou, E.; A. Tsapakidou; and V. Derri. 2004. "The Effects of a Developmentally Appropriate Music and Movement Program on Motor Performance," *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 19, No. 4, 631–42.
- Zimmer, R., and M. Volkamer. 1987. MOT 4-6. *Motoriktest fuer vier-bis sechsjaehrige kinder*. Manual. Belz: Weinheim.





FUNDAMENTOS EN LA Salud

“Los primeros años de nuestras vidas ponen por caminos que nos llevan, o nos alejan, de la buena salud”.

—Robert Wood Johnson Foundation 2008

Los fundamentos preescolares para la salud describen el conocimiento y las habilidades que establecen el trabajo preliminar para que todos los niños en preescolar se conviertan en adultos saludables. Los fundamentos describen lo que los niños deberían saber sobre salud cuando se les proporciona educación de alta calidad en la escuela preescolar y qué hábitos y prácticas de salud deberían convertirse en parte de sus rutinas diarias. Dichas habilidades y comportamientos colocan a los niños pequeños en el camino de la salud y de las elecciones de un estilo de vida saludable.

El impacto del preescolar en la salud de los niños

Existe investigación considerable sobre los beneficios de salud directos e indirectos de programas de infancia temprana modelos y generales. Los beneficios son incluso más considerables para niños con factores de riesgo y son evidentes en los resultados. La incidencia reducida

de lesiones de niños, abuso infantil, depresión, consumo de drogas, visitas a la sala de emergencias y hospitalizaciones; mejores hábitos de alimentación; y un uso mejorado de los servicios de salud, incluso evaluaciones de salud y vacunas (Braveman, Sadegh-Nobariand and Ergeter 2008). Estos beneficios de salud son evidentes en estudios de seguimiento a largo plazo en la adultez. La investigación sugiere que los adultos que han tenido una experiencia preescolar de alta calidad muestran mejores comportamientos de salud y menor depresión (Palfrey and others 2005).

Existe una aceptación cada vez mayor de que la educación de la salud debe comenzar en la infancia temprana. Las metas de promoción de la salud para niños en preescolar a nivel nacional incluyen prevención de lesiones y enfermedades infecciosas y mejora en la nutrición y en la actividad física (U.S. Department of Health and Human Services (Departamento de Salud y Servicios Humanos) 2000a). Para

muchos niños, la escuela preescolar ofrece la única oportunidad de jugar al aire libre de manera segura y vigorosa y de disfrutar de comidas nutritivas. En asociación con los padres, los programas de preescolar pueden tener un impacto importante en el conocimiento, habilidades, actitudes y prácticas de salud de los niños y las familias a las que prestan servicio. A fin de influir en la salud de los niños, los profesionales de la educación preescolar necesitan estar conscientes de la función importante que tienen en la educación de la salud de los niños.

Factores que forman la salud de los niños en la escuela preescolar

Las diferencias individuales en la salud personal a menudo comienzan temprano en la vida y se mantienen durante toda la vida (Guyer and others 2008). Por ejemplo, los factores de riesgo para una enfermedad cardíaca relacionada con la nutrición son comunes en niños de tres años y tienden a ser estables con el tiempo (Hayman and others 2004, Williams and others 1998). Estados Unidos está experimentando un crecimiento desperejo en la expectativa de vida entre sus ciudadanos pobres y ricos. Esto principalmente se debe a enfermedades como cáncer de pulmón, diabetes y enfermedad cardíaca. Estas enfermedades se relacionan con elecciones de salud y acceso al cuidado de la salud, información de salud y alimentos nutritivos. Estos problemas de acceso son particularmente agudos para los californianos con aptitudes limitadas con el idioma inglés.

Para el estudiante preescolar, ya existen grandes disparidades en la salud entre los niños de California. La población preescolar de California incluye cada vez más cantidades de niños con condiciones de salud crónicas y discapacidades. La Maternal and Child Health Bureau (Oficina de Salud Maternal y de Niños) define a los niños con necesidades especiales de cuidado de la salud como “niños que tienen o sufren un mayor riesgo de una condición física crónica, del desarrollo, del comportamiento o emocional y que también requieren servicios de salud y servicios relacionados de un tipo o cantidad más allá de lo que requieren los niños en general” (McPherson and others 1998, 138). Se calcula que alrededor del 10 por ciento de los niños en la escuela preescolar tienen necesidades especiales de cuidado de la salud (Newacheck and others 2008). Se diagnostica asma al 15 por ciento de los niños de California (Children Now 2009). Los niños que viven en la pobreza tienen considerablemente más probabilidades de tener una necesidad especial de cuidado de la salud que sus pares de clase media (Van Dyck and others 2004).

Todos los niños, pero especialmente los niños con necesidades especiales de cuidado de la salud, requieren un *hogar médico*. Un hogar médico es una fuente regular de atención primaria que es accesible, continua, general, centrada en la familia, coordinada, compasiva y culturalmente efectiva (Dickens and others 1992). Sin embargo, existen grandes disparidades en la calidad de los hogares médicos de niños. Los niños cuyas familias no están



aseguradas y tienen bajos ingresos tienen menos probabilidades de tener un hogar médico de alta calidad (Stevens and others 2009). Los niños en California cuyas familias tienen bajos ingresos tienen muchas más probabilidades de usar la sala de emergencia y ser hospitalizados por asma que los niños de clase media (Children Now 2009).

Para todos los niños, pero especialmente para los niños con necesidades especiales de cuidado de la salud, manejo de los síntomas, prevención de las complicaciones y promoción de la salud son fundamentalmente importantes para el éxito educativo preescolar y más adelante. Esto requiere una asociación de padres, profesionales de la salud y educadores preescolares que trabajen juntos. Por ejemplo, los padres, maestros y profesionales de la salud de un niño con asma necesitan trabajar juntos para desarrollar un plan especial de cuidado de la salud. Este plan detalla los síntomas típicos del niño, cómo responder, medicamentos utilizados, quién es responsable de almacenar y administrar medicamentos y cómo el personal estará capacitado sobre el uso de inhaladores y nebulizadores. Un plan especial de cuidado de la salud bien desarrollado es fundamental para la inclusión exitosa de los niños en preescolar con condiciones de salud especiales.

La función de las familias en la salud de los niños

A menudo, los maestros preescolares consideran que la salud de los niños es una responsabilidad de los padres (Taveras and others 2006). La investigación apoya la

idea de que la forma más común de que los niños aprendan sobre la salud es a través de las relaciones, rutinas y prácticas familiares (Tinsley 2003). Lo que los niños aprenden sobre salud en el hogar se forma por la cultura, educación, actitudes y recursos de sus familias. Los niños en California llegan a la escuela preescolar con diferentes experiencias de acceso al cuidado de la salud (Flores and Tomany-Korman 2008) y diferentes entendimientos de la salud y de las prácticas de salud. Por ejemplo, algunas familias chinas y puertorriqueñas equilibran alimentos “calientes” y “fríos” para evitar enfermedades y malestares, y los alimentos que escogen para sus hijos reflejarán estas creencias.

El acceso al cuidado de la salud, frutas y vegetales frescos, espacio abierto para jugar y actividad física está limitado para muchas familias (Flores and Tomany-Korman 2008; Henrickson, Smith and Eikenberry 2006; Popkin, Duffey and Gordon Larsen 2005). Las largas horas de trabajo de los padres pueden resultar en tiempo limitado para preparar comidas nutritivas o para participar de actividades físicas con sus hijos. Los educadores preescolares deben estar al tanto de que los niños en California llegan a la escuela preescolar con una variedad de entendimientos sobre la salud y las prácticas de salud. Los educadores deben respetar las diversas culturas de los niños al enseñar sobre salud y prácticas de salud. Compartir información sobre la salud y prácticas de salud con familias es un aspecto valioso de la educación preescolar. Las estrategias para trabajar en forma efectiva con



los padres y las familias sobre salud se tratan en *Marco de Currículo Preescolar de California, Volumen 2*.

La función de la escuela preescolar en la salud de los niños

Las prácticas de paternidad, el acceso al cuidado de la salud y la condición socioeconómica tienen una función muy importante en la salud de los niños, pero la función importante de los programas preescolares en la salud de los niños no debe ser desestimada. Los niños pasan más horas al cuidado de maestros y encargados hoy en día de lo que lo hacían en el pasado (Savage, Fisher and Birch 2007). En promedio, los niños menores de cinco años con madres que trabajan pasan 36 horas por semana en cuidado infantil (NACCRRRA 2008). Esta conclusión quiere decir que muchos niños con madres que trabajan pasan tanto tiempo semanal al cuidado de prestadores de servicios de cuidado infantil y maestros de preescolar como lo hacen con sus padres. Los niños en programas de cuidado de niños de tiempo completo cumplen entre la mitad y dos tercios de sus requisitos de calorías diarias en cuidado infantil. Los padres ocupados que trabajan largas horas a menudo dependen de profesionales de cuidado infantil y preescolar para enseñar prácticas nutricionales saludables a sus hijos (American Dietetic Association (Asociación Estadounidense de Dietética 2005). Esta realidad resalta la importancia de tratar la salud en el entorno preescolar, en donde se puede tener un impacto en las vidas de muchos niños.

Se informa que el cuarenta y cinco por ciento de niños con una enfermedad crónica se retrasan en la escuela (Thies 1999). Es más probable que los niños saludables asistan a la escuela y les vaya bien (Blumenshine and others 2008; Kramer, Allen and Gergen 1995; Spernak and others 2006; Wolfe 1985). La salud, a su vez, influye en la capacidad de los niños de ser físicamente activos y de aprender de manera más efectiva. Los educadores de preescolar están en una posición única para influenciar el conocimiento, habilidades, actitudes y prácticas de salud de los niños a su cuidado (Gupta and others 2005; Hughes and others 2007; Taveras and others 2006). En asociación con los padres, los maestros de preescolar pueden modelar comportamientos saludables y ayudar a inculcar hábitos en los niños en preescolar con el potencial de influir en su salud para toda la vida.

Los niños en entornos preescolares desarrollan conocimiento, habilidades, actitudes y hábitos de salud a través de las rutinas y actividades cotidianas. Los niños que hablan cualquier idioma pueden aprender y demostrar rutinas y hábitos de salud, cuando los comportamientos son modelados y alentados por adultos quienes los cuidan que comprenden la importancia de establecer estas rutinas. Es probable que los niños en preescolar aprendan más sobre salud por participar y observar las prácticas e interacciones diarias relacionadas con la salud que lo que lo harían a través de instrucción directa sobre salud. A través de la participación en preescolar, todos los niños



(especialmente los niños en riesgo) pueden obtener acceso a alimentos nutritivos y a espacios seguros al aire libre, la oportunidad de hacer elecciones de alimentos saludables y la posibilidad de participar en actividad física regular.

Muchos comportamientos relacionados con la salud, como hacer elecciones de alimentación saludable, participar en actividad física, mantener la seguridad personal y mantener la salud bucal se establecen bien (o tienen sus comienzos) en la infancia temprana (Hahn and others 2000; Savage, Fisher and Birch 2007; Williams and others 1998). Los niños pequeños aprenden hábitos saludables y no saludables por observar e imitar a adultos y a otros niños, tanto en el hogar como en preescolar. Los educadores preescolares pueden modelar y fomentar los hábitos y prácticas saludables que los niños pueden adoptar y usar para toda la vida.

La capacidad de razonar sobre conceptos de salud

Es importante leer los fundamentos de preescolar para la salud con un entendimiento sobre lo que se sabe actualmente sobre el desarrollo cognitivo de los estudiantes preescolares y su capacidad de razonar sobre los conceptos de salud. A continuación, hay una descripción general del razonamiento de los niños en preescolar sobre los conceptos de salud, seguida por conclusiones de la investigación sobre lo que comprenden y pueden hacer los niños en higiene básica, salud bucal, conocimiento de bienestar, protección solar, prevención de lesiones y nutrición.

Los estudiantes preescolares tienen un entendimiento limitado de los procesos de causa y efecto y cómo prevenir enfermedades y lesiones. Es importante tener esto en cuenta cuando el programa preescolar identifica los conceptos de salud apropiados a nivel del desarrollo, las habilidades y comportamientos que se espera que los niños puedan dominar de manera realista en los años preescolares. Aunque la capacidad de un niño preescolar de razonar sobre la salud y enfermedad puede limitar su habilidad de practicar comportamientos de salud preventivos (que requieren un pensamiento causal más avanzado), la escuela preescolar es el tiempo en el que los niños pueden establecer las prácticas y hábitos de rutina que proporcionan el trabajo preliminar para un estilo de vida saludable. Esto es particularmente verdadero para la nutrición, actividad física, salud bucal y prevención de lesiones.

Piaget y sus colegas desarrollaron teorías influyentes sobre lo que los niños comprenden sobre salud y enfermedad (consulte las Notas bibliográficas). Aunque las teorías de Piaget fueron un punto de partida importante, teóricos más recientes afirman que los niños pequeños son más competentes en sus entendimientos de salud y enfermedad que lo que Piaget y sus colegas creían. Aquellos teóricos más recientes creen que los niños comprenden conceptos de salud, pero quizás no puedan articular bien este entendimiento. Dichos expertos afirman que el entendimiento que los niños tienen sobre la salud no está regido estrictamente por etapas específicas de la edad y que



incluso niños muy pequeños tienen teorías intuitivas sobre la salud y enfermedad. Las teorías de los niños se pueden formar por sus experiencias, contextos culturales y familiares y personalidades (Eiser 1989, Tinsley 2003). Cuando se les presentan diferentes razones por las que una persona se enfermó o se puede enfermar, los niños en preescolar tienden a elegir explicaciones que sean precisas, razonables o incluyan causas físicas como gérmenes y contaminación (Kalish 1996; Siegal 1988; Springer and Ruckel 1992).

Hay cambios importantes en la habilidad de los niños de razonar sobre conceptos de salud entre los cuatro y seis años. Los niños en preescolar construyen un concepto biológico intuitivo de las criaturas vivientes, pero esto está generalmente restringido a personas y animales y no a todas las criaturas vivientes. Hasta alrededor de los seis años de edad, los niños no pueden comprender el rol de las funciones del cuerpo en mantener la vida o el concepto de un ciclo de vida (Slaughter, Jaakkola and Carey 1999). Un concepto más general de “vida”, o de las cosas animadas comparado con las inanimadas, forma el núcleo de su entendimiento del cuerpo en el nivel preescolar. Este concepto de vida impulsa el entendimiento inicial de los niños en la escuela preescolar sobre las partes del cuerpo y sus funciones, lo que comprenden simplemente y en forma muy incompleta como una ayuda para mantener la vida. Los niños comienzan a usar explicaciones funcionales de las partes internas del cuerpo, aunque en principio

estas explicaciones pueden ser muy generales o incorrectas. La mayoría de los niños de cuatro años responden a preguntas sobre la función de las partes internas del cuerpo con explicaciones globales y generales o sin explicaciones en absoluto (por ejemplo, *mi corazón me mantiene vivo*). Este concepto central de vida, un producto del desarrollo cognitivo, es el apoyo necesario (Vygotsky 1978) para enseñar a los niños pequeños sobre sus cuerpos y mantenerlos saludables para la vida. Ya que su habilidad de pensar causalmente se desarrolla en los años de escuela primaria, los niños finalmente también desarrollan una comprensión mucho más detallada de las partes internas de su cuerpo y cómo cada parte contribuye a mantener la vida y la salud.

No queda claro cuánto del razonamiento de los niños sobre la salud y la enfermedad se puede mejorar con la instrucción. Es posible que un plan de estudios preescolares de alta calidad pueda facilitar cambios de desarrollo en el razonamiento sobre salud y comportamientos de la salud (Goldman and others 1991; Williams and Binnie 2002). Enseñar a los estudiantes preescolares sobre las conexiones entre las causas y los síntomas de la enfermedad puede respaldar el desarrollo de las habilidades de razonamiento necesarias para adoptar comportamientos de salud positivos. Carey (1985) afirma que cuanto más conocimiento tiene un niño sobre un determinado tema, está mejor equipado para construir esquemas para comprender ese tema.

Antes de que los niños desarrollen un “concepto de vida”, se puede



utilizar la práctica de *guiones* o reglas de conducta para establecer determinadas conductas o hábitos que fomenten la salud. Por ejemplo, un estudio temprano (Poche, McCubbrey and Munn 1988) sobre enseñar a niños de tres y cuatro años cómo cepillarse los dientes dividía el ejercicio en 16 pasos discretos. A los niños se les enseñaba cómo realizar cada paso en orden durante un período de varias semanas. Estos niños podían aprender cómo cepillarse los dientes de manera efectiva y retenían la habilidad varios meses después de que finalizaba la instrucción (Poche, McCubbrey and Munn 1988). Dichos hábitos pueden proporcionar el apoyo para las teorías en desarrollo de los niños y el entendimiento del cuerpo, la salud y la vida (Eiser 1989, Nelson and Gruendel 1986). Por ejemplo, a los niños se les puede enseñar un guion para abrocharse el cinturón de seguridad cuando se sientan en el asiento del auto. Si bien no comprenden el riesgo para sus vidas si no siguen este guion, el cumplimiento se logra porque un adulto confiable les dice “esto es lo que hacemos”. Más adelante, los niños de edad escolar comienzan a comprender que las lesiones al cuerpo pueden poner en peligro sus vidas. Comienzan a comprender el concepto de causa y efecto de un accidente que lleva a una lesión corporal. Luego, pueden incorporar su noción de preservar la vida en su guion sobre asiento del auto.

Los niños pequeños también realizan rutinas de higiene porque un adulto confiable se los indica. No tienen el objetivo de prevenir una enfermedad, ya que esto requiere un

nivel de desarrollo cognitivo que la mayoría de los niños en preescolar no han alcanzado aún. Para lograr una sensación de dominio, o para obtener el reconocimiento de sus maestros o familiares, los niños establecen hábitos que se convierten en más o menos automáticos dependiendo del entorno. Más adelante, cuando su capacidad para comprender la causa y efecto está más desarrollada en la escuela primaria y de allí en adelante, los niños también practicarán estos hábitos porque comprenden la función que los hábitos de salud tienen en la prevención de enfermedades.

Prácticas y rutinas relacionadas con la salud en preescolar

Debido a que muchos niños carecen de un claro entendimiento sobre cómo los gérmenes provocan enfermedades, es importante usar *guiones* o reglas de conducta en el entorno de preescolar (por ejemplo, lavarse las manos en determinados momentos o toser en el propio codo). A través del modelado y la instrucción, los maestros pueden ayudar a los niños a establecer prácticas y rutinas de salud. Seguir estos guiones afectará la salud de los niños para toda la vida. Hacer que los comportamientos sean automáticos para un niño preescolar establece los fundamentos para hábitos saludables de por vida. Los niños en preescolar están ansiosos de dominar rutinas y habilidades. La escuela preescolar es un momento ideal para comenzar a formar los hábitos, rutinas y prácticas de salud de los niños incluso si los niños no captan cómo sus comportamientos afectan la salud.



Los adultos cariñosos y amables pueden facilitar la incorporación de los hábitos de salud en los niños. Al practicar estos hábitos, finalmente los niños pueden ser motivados para participar de prácticas de salud para proteger su propia salud. Por ejemplo, un estudio descubrió que los niños de madres cariñosas y acogedoras son más independientes en varios comportamientos de salud como cepillarse los dientes y lavarse las manos (Lees and Tinsley 1998). Esto es consistente con la conclusión de que una niña realizará tareas cognitivas mejor cuando se sienta emocionalmente apoyada (Fischer 1980). Los programas preescolares en los que a los niños se les enseñan comportamientos de salud en un entorno cálido y acogedor y en donde se los alienta a ser más independientes en dichos hábitos pueden contribuir directamente con el conocimiento y las habilidades en el área de la salud y extender dicha área y habilidades. Este principio es especialmente verdadero para niños con necesidades especiales o condiciones de salud crónicas que hacen que sus hábitos y decisiones saludables sean muy importantes para reducir, manejar o prevenir discapacidades más adelante en la vida.

Salud bucal

La salud bucal es un componente fundamental de la salud en general. Las *caries* (degeneración dental) en la infancia temprana es la enfermedad infantil crónica más común en los Estados Unidos (U.S. Department of Health and Human Services (Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos)

200b). Aproximadamente el 40 por ciento de los niños de California no están recibiendo los servicios de salud bucal que necesitan (Children Now 2009). Una mala salud bucal puede afectar la nutrición, el crecimiento y el desarrollo. La salud bucal es más que simplemente mantener dientes saludables. Las estructuras y tejidos bucales permiten a todos hablar y sonreír, oler, saborear, tocar, masticar y tragar. La boca es un punto de entrada al cuerpo para los organismos infecciosos. Los niños con infecciones bucales tienen más infecciones en el oído, sinusitis y abrasiones infectadas por golpes y raspones (Dental Health Foundation 2006). La investigación reciente ha demostrado asociaciones entre infecciones bucales y diabetes; enfermedad cardíaca, accidente cerebrovascular; y bebés prematuros con bajo peso (Blumenshine and others 2008).

La salud bucal es especialmente importante para algunos niños con discapacidades. Por ejemplo, en niños con discapacidades físicas, especialmente parálisis cerebral, los músculos faciales pueden afectar la forma de la mordida de los dientes superiores e inferiores. La alineación incorrecta puede hacer que el cepillado de los dientes sea desafiante. Los niños con discapacidades físicas a menudo necesitan cepillos de dientes adaptables y ayuda con la práctica del cepillado. Algunos medicamentos pueden afectar el desarrollo de los dientes y pueden dañar su esmalte. La buena salud bucal para niños con discapacidades requiere una asociación entre padres, maestros y profesionales dentales.



Los estudios de intervención con niños preescolares muestran mejoras significativas en las caries dentales y en la salud bucal (Curnow and others 2002; Rong and others 2003; Wennhall and others 2005). Los estándares nacionales para los programas de educación y cuidado tempranos incluyen salud bucal y cepillado de dientes en criterios para programas de calidad. Por ejemplo, los criterios de acreditación de la National Association for the Education of Young Children (Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños, NAEYC) especifican que los programas que sirven dos o más comidas deben proporcionar al menos una oportunidad diaria para que los niños mayores de un año se laven y cepillen los dientes (2005). Puede esperarse que los niños en preescolar, con supervisión, se cepillen los dientes. El grado de su habilidad para conectar el cepillado de dientes con la prevención de caries (consulte el Glosario) en gran medida depende de su nivel de desarrollo cognitivo. Muchos niños no podrán conectar el cepillado de dientes con la prevención de caries hasta la escuela primaria. Ayudar a los niños en preescolar a hacer que el cepillado de dientes sea un hábito de rutina es un paso importante para prevenir enfermedades de la salud bucal en los niños. Para los niños en programas de medio día, el cepillado de dientes se puede practicar en modelos de dientes, se pueden utilizar canciones para enseñar el cepillado y se puede alentar a los niños a cepillar sus dientes en su hogar. Se puede ofrecer a los padres información sobre la importancia

de la salud bucal desde épocas tempranas de la vida. Se los alienta a hacer que el cepillado de dientes sea una práctica regular en el hogar antes de que los niños comiencen la escuela y al momento de dormir, especialmente en programas que no incluyen el cepillado de dientes en sus rutinas diarias.

Lesiones

Las lesiones son la causa principal de muerte en niños de más de un año en California. Las lesiones no fatales más comunes en el grupo de edad de preescolar son las caídas (desde equipos en el patio de juegos, escaleras, ventanas), ser golpeado o golpearse por un objeto o persona, mordeduras o picaduras, intoxicación y atragantamiento con comida o un cuerpo extraño. Las lesiones relacionadas con el transporte y los ahogamientos son las causas más comunes de lesiones fatales (Borse and others 2008, Children's Safety Network National Resource Center).

Existe un interés entre los profesionales y las familias en la educación de niños pequeños para prevenir lesiones. Sin embargo, no son muchas las evidencias en el material bibliográfico sobre el hecho de que a los niños en preescolar se les puede enseñar cómo mantenerse a salvo de sustancias o situaciones dañinas. Los niños en preescolar aún están desarrollando un entendimiento de la causa y efecto. Aún están aprendiendo si es probable que un objeto o situación les provoque un daño y cómo pueden responder para prevenir el daño a sí mismos. Por lo tanto, la habilidad de los estudiantes preescolares de aprender sobre seguridad y cambiar



su conducta para prevenir lesiones es limitada. Los niños en preescolar pueden repetir lecciones aprendidas sobre seguridad, como reglas para cruzar las calles de manera segura. Sin embargo, cuando se enfrentan con situaciones reales en las que están cruzando la calle, a menudo no pueden inhibir su inclinación a actuar y quizás no hagan lo que se les ha enseñado. Esto es especialmente verdadero para los niños que pueden actuar impulsivamente en determinadas situaciones.

Los estudiantes preescolares aún requieren una supervisión cercana por parte de adultos para mantenerlos seguros. Los prestadores de servicios de cuidado infantil pueden enseñar a los niños conceptos de seguridad para peatones o prevención de intoxicaciones, pero estos sujetos deberían acercarse con la idea de introducir *guiones* o reglas de conducta. Los guiones pueden informar rutinas y brindar un entendimiento de “qué hacemos” en determinadas situaciones. Por lo general, los niños aprenden mejor en sus rutinas y actividades diarias; este principio se aplica a la introducción de guiones en los programas de infancia temprana. Es importante crear un contexto significativo para el aprendizaje. Aquellos guiones finalmente se incorporarán en la habilidad de desarrollo de los niños para comprender por qué los hacemos. Los guiones también se incorporarán a las teorías del desarrollo de los niños sobre la vida, la salud y la prevención de lesiones y enfermedades.

Nutrición

Existe una evidencia sustancial sobre el hecho de que los niños preescolares comprenden los conceptos básicos de la nutrición. La mayoría de los niños en preescolar saben que el alimento es algo que hace que sus cuerpos crezcan, les da energía y los mantiene saludables. Se les puede enseñar a nombrar grupos de alimentos básicos y darles ejemplos de cada uno. Sin embargo, los niños en preescolar no saben cómo cada grupo de alimentos contribuye a su salud, ni tienen un entendimiento biológico de cómo la comida se transforma en sus cuerpos. Los niños preescolares piensan que los alimentos viajan a diferentes partes del cuerpo y que tienen un efecto inmediato en el funcionamiento físico, o creen que sus cuerpos absorben directamente energía de los alimentos (Inagaki and Hatano 2004). Su capacidad limitada para comprender la causa y efecto dificulta que los niños en preescolar comprendan las consecuencias a largo plazo de comer alimentos que sean ricos en carbohidratos, grasas y azúcar. En su lugar, los niños en preescolar pueden aprender a identificar alimentos saludables y no saludables cuando sus padres y maestros se los enseñan. Sin embargo, al igual que los adultos, a menudo su conducta no refleja lo que saben.

La infancia temprana es un período fundamental en el desarrollo de las preferencias alimenticias de los niños. Los niños pequeños que prueban nuevos alimentos reiteradas veces sin ser forzados a comerlos adquirirán un gusto por los nuevos alimentos y aprenderán a que les



gusten. Puede tomar entre 10 y 16 exposiciones antes de que un niño indique su preferencia por un nuevo alimento (Sullivan and Birch 1990). La exposición temprana prepara a un niño para mejores hábitos alimenticios para la vida, al igual que las elecciones alimenticias tempranas son predictivas de las preferencias alimenticias de adultos (Rozin and Vollmecke 1986).

Los estudiantes preescolares necesitan regular su ingesta de alimentos (Setter 2007; Savage, Fisher and Birch 2007). Los infantes nacen con la capacidad de autorregular su ingesta de alimentos. Los adultos bienintencionados a menudo utilizan las prácticas de alimentación que apuntan a alentar o desalentar que los niños coman, tales como la persuasión, la coerción o el soborno (incluso aquellos que alientan a los niños a comer frutas y verduras). Estas prácticas hacen que los niños aprendan a responder a los indicios externos de los adultos y no a sus propios indicios de hambre y saciedad, y pierden la habilidad de autorregular lo que comen. La investigación demuestra que a los niños en preescolar que han perdido la capacidad de responder a los indicios de saciedad se les puede enseñar a identificar cuándo están llenos y cuándo tienen hambre (Johnson 2000). Ayudar a los niños a identificar que están llenos y cuando tienen hambre es una parte importante de la educación de nutrición en el entorno de preescolar cuando se sirven las comidas.

Las mejores prácticas sugieren que las comidas y los refrigerios se ofrezcan en un estilo casero. Los programas que obtienen su comida

en una única porción o en porción envasada de cocinas centrales pueden solicitar “entrega de comidas a granel”. De esta forma, ofrecen comidas estilo caseras y se los alienta a hacerlo de este modo a través el Child Care Food Program (Programa de Alimentos del Cuidado Infantil). Para preservar la capacidad de los niños de autorregular su ingesta de alimentos, los programas deberían permitir a los niños servirse una variedad de alimentos de estilo casero en entornos de comida. Como mínimo, el personal del programa de preescolar debería practicar lo que Satter (2007) llama la “división de responsabilidad” entre el encargado y el niño: Es responsabilidad del encargado brindar alimentos saludables y apropiados y un entorno de alimentación seguro y acogedor. Es responsabilidad del niño decidir cuándo y cuánto comer. Para los niños que llevan su comida desde el hogar, todavía es su propia responsabilidad escoger cuánto comer y qué comer.

Estas mejores prácticas recomendadas se complican por el hecho de que el 10 por ciento de las familias de California tiene *inseguridad alimentaria* (consulte el Glosario). Las familias que tienen inseguridad alimentaria tienden a comprar alimentos más baratos que son densos en calorías para evitar el hambre, pero dichos alimentos son ricos en almidones, azúcares, sal y grasas. Los niños criados con inseguridad alimentaria tienen peor salud que aquellos con seguridad alimentaria y tienen mayor riesgo de sufrir sobrepeso u obesidad (Cook and Frank 2008). La inseguridad alimentaria puede fomentar



la tendencia a comer mayores cantidades cuando los alimentos son abundantes (por ejemplo, en la escuela preescolar), perjudicando la capacidad de los niños de autorregularse. Algunas culturas desalientan la independencia de los niños preescolares de escoger sus alimentos. Los programas de preescolar necesitarán trabajar con los padres para lograr un entendimiento común sobre nutrición que reconozca lo que se sabe sobre las prácticas de alimentación de los encargados, los hábitos de alimentación de los niños y las prácticas y significados culturales.

La hora de la comida es importante para el desarrollo socioemocional así como para la nutrición de los niños. Modelar la alimentación saludable y hablar con los niños sobre las calidades de los alimentos en la hora de la comida es más útil que alentar a los niños a comer alimentos saludables. En este tipo de entorno, se puede esperar que los niños en preescolar prueben una variedad de alimentos saludables, adquieran gradualmente un apetito por los que tal vez al principio no les gustaban, encuentren placer en los alimentos y en la hora de la comida, reconozcan cuándo están llenos y mantengan un peso corporal saludable. Las horas de la comida en familia están relacionadas con el desarrollo cognitivo, ya que los niños tienen oportunidades para charlas elaboradas y razonamiento sobre conceptos complejos.

Los fundamentos de la salud

Los fundamentos de la salud de preescolar se agrupan en tres disciplinas: Hábitos de la Salud, Seguridad y Nutrición. Los Hábitos de Salud cubren las subdisciplinas de Higiene Básica, Salud Bucal y Protección Solar. La Seguridad abarca la subdisciplina de Prevención de Lesiones. La Nutrición consta de las subdisciplinas de Conocimiento de Nutrición, Elecciones de Nutrición y Autorregulación de la alimentación.

Dentro de cada subdisciplina, los fundamentos describen el conocimiento y habilidades que demuestran la mayoría de los niños a alrededor de los 48 meses de edad y alrededor de los 60 meses de edad. Aunque los fundamentos describen el conocimiento y habilidades a alrededor de los 48 y 60 meses de edad, es importante comprender que están relacionadas con la edad y no dependen de ella. Los fundamentos se ilustran mediante ejemplos que ponen a la conducta en el contexto. Los ejemplos ofrecen una muestra de cómo puede verse el fundamento a través de la conducta del niño. Cuando se dan ejemplos que indican expresión verbal, el niño puede usar cualquier lenguaje, incluyendo el Lenguaje americano de señas.

Más adelante en esta sección se proporcionan las notas bibliográficas y se ofrecen fuentes de investigación para este capítulo. Cómo apoyar el desarrollo del conocimiento, habilidades y comportamiento de los niños relacionado con la salud se trata en el *Marco de Currículo Preescolar de California, Volumen 2* (próximo).



Resumen de los fundamentos

Hábitos de Salud

- 1.0 Higiene Básica
 - 1.1, 1.2
- 2.0 Salud Bucal
 - 2.1
- 3.0 Conocimiento del Bienestar
 - 3.1, 3.2, 3.3
- 4.0 Protección Solar
 - 4.1

Seguridad

- 1.0 Prevención de Lesiones
 - 1.1, 1.2, 1.3

Nutrición

- 1.0 Conocimiento de Nutrición
 - 1.1
- 2.0 Elecciones de Nutrición
 - 2.1, 2.2
- 3.0 Autorregulación de la Alimentación
 - 3.1



Hábitos de Salud

1.0 Higiene Básica

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
1.1 Demuestra el conocimiento de algunos pasos en la rutina de lavarse las manos.	1.1 Demuestra el conocimiento de más pasos en la rutina de lavarse las manos.
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Le muestra a un amigo cómo lavarse las manos pero omite varios pasos. • Se lava los dedos y parte de la mano. No se lava entre los dedos. • Un niño con síndrome de Down se coloca jabón en las manos y junto con las manos del maestro guiándolo, refriegan las manos juntos, se enjuaga y cierra el grifo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Le muestra a un amigo cómo lavarse las manos pero puede omitir un paso. • Mientras está en el baño, un niño le muestra a un amigo cómo lavarse las manos de forma adecuada mientras canta la canción para lavarse las manos. Después dice “¡Ups! Me olvidé de secarme las manos”. • Después de usar el baño, un niño que no se expresa se acerca al lavabo y sigue todas las instrucciones para lavarse las manos, apuntando cada imagen rápidamente.



1.0 Higiene Básica (continuado)

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
<p>1.2 Practica hábitos de salud que previenen enfermedades e invasiones infecciosas (como piojos) cuando sea apropiado, con apoyo de los adultos, instrucción y modelado.</p>	<p>1.2 Comienza a practicar en forma independiente hábitos de salud que previenen enfermedades e invasiones infecciosas (como piojos) cuando sea apropiado, con menos apoyo de los adultos, instrucción y modelado.</p>
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Cuando se le recuerda, tose en la manga, se suena la nariz en un papel tisú, o evita tocar la sangre. • Cuando se le recuerda, se lava las manos antes de ayudar a preparar un snack, después de usar el baño, y antes de comer. • Sigue las reglas para no compartir sombreros, tenedores y cepillos de dientes, con apoyo de adultos. • Bebe de una fuente de agua potable sin tocar la boca cuando sale el chorro, cuando esto se lo recuerda un adulto. • Se lava las manos después de tocar la mascota del aula, cuando esto se lo recuerda un maestro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando tose durante la ronda, tose en la manga. • Estornuda mientras juega, toma un papel tisú para sonarse la nariz, lo desecha en un tacho de basura cuando termina, y luego se lava las manos cuando se le indica. • Observando a un amigo, toma una rodaja de manzana del piso, comunica, “Comer alimentos sucios puede hacer que te enfermes”. • Le dice a un amigo no usar su propia cuchara para servirse de la fuente común. • Bebe agua de una fuente de agua potable sin tocar el chorro.



2.0 Salud Bucal

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
<p>2.1 Demuestra conocimiento de algunos pasos de rutina para cepillarse los dientes, con supervisión e instrucción de adultos.</p>	<p>2.1 Demuestra conocimiento de más pasos de rutina para cepillarse los dientes y cuándo debe hacerlo, con menos supervisión de un adulto.</p>
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Después de que el maestro demuestra, usa el cepillo de dientes para cepillar los dientes exteriores y luego escupe. • Se lava los dientes después de las comidas, cuando se le indica hacerlo, necesita ayuda para aplicar la pasta dental. • Después de terminar el desayuno, toma el cepillo de dientes adaptable, comienza a hacer el movimiento de cepillado en la boca, enjuaga el cepillo, y comunica, “¡Listo!” • Recoge el cepillo de dientes y comunica, “Solamente uso el mío propio para cepillar mis dientes”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplica una muestra de pasta dental de su propio tubo o de un poco de papel encerado, cepilla los tres lados del diente (exterior, interior, y superficies de masticación), cepilla la lengua, enjuaga y escupe, con guía de un adulto. • Comunica, “Cepillo mis dientes cuando me levanto y cuando voy a dormir”. • Va al centro de bloques y pregunta a un amigo que terminó de comer el almuerzo, “No te cepillaste los dientes. ¿Por qué (why, en inglés)?”



3.0 Conocimiento del Bienestar

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
<p>3.1 Identifica algunas partes del cuerpo internas (la mayoría de los huesos, cerebro y corazón) pero no puede comprender su función básica.</p>	<p>3.1 Identifica varias partes del cuerpo diferentes y demuestra un conocimiento básico, limitado de algunas funciones.</p>
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Comunica, “La comida va a mi pancita”. • Después de subirse a un triciclo, le dice a otro niño, “Siente mi corazón. ¡Está latiendo fuerte!” • Cuando se le pregunta qué hace el cerebro, responde, “Necesitas tener un cerebro para ser inteligente”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Toca su propio pecho, respira profundamente, exhala y dice, “Los pulmones nos ayudan a respirar”. • Comunica que el corazón bombea sangre, que mantiene vivas a las personas. • Comunica, “Mis huesos me ayudan a moverme”. • Sostiene la cabeza y comunica, “No puedo pensar, maestro; mi cerebro está cansado”.
<p>3.2 Comienza a comprender que los profesionales de la salud tratan que las personas que sientan bien y las ayudan cuando no se sienten bien.</p>	<p>3.2 Demuestra una mayor comprensión sobre el hecho de que los profesionales de la salud tratan que las personas que sientan bien y las ayudan cuando no se sienten bien.</p>
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Mientras está en el área de juego teatral, finge ser médico y comunica que el medicamento hará que las personas se sientan mejor. • Explica que los dentistas cuidan los dientes y que los médicos y enfermeros administran medicamentos para que las personas enfermas se sientan bien. • En el área de juego teatral, actúa como médico y coloca un apósito en la lesión que simula un amigo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunica que el médico o enfermero puede administrar una dosis o pastilla o medicamento para hacer que se sienta bien. • La niña con diabetes explica que el enfermero de la escuela la ayuda con su insulina. • Comunica, “Mi dentista dice que necesito cepillar mis dientes después de comer dulces”.



3.0 Conocimiento del Bienestar (*continuado*)

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
<p>3.3 Comunica a un adulto que no se siente bien, que se siente incómodo, o que tiene una necesidad de salud especial, con diferente particularidad y confiabilidad.</p>	<p>3.3 Comunica a un adulto que no se siente bien, que se siente incómodo, o que tiene una necesidad de salud especial, con más particularidad y confiabilidad.</p>
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • El niño con asma que está teniendo síntomas comunica, “Me duele la panza”, y no “No puedo respirar”. • Le dice al maestro, “El cacahuete me enferma”. • Comunica, “Me duele la panza” cuando se da cuenta que tiene movimiento de intestinos. • Le dice al maestro, “Uso una pulsera especial porque el azúcar me hace mal”. 	<ul style="list-style-type: none"> • El niño con asma comienza a respirar con dificultad y dice al maestro, “Necesito mi medicamento para el asma”. • Comunica al maestro, “No puedo comer maníes porque soy alérgico a ellos”. • Le dice al maestro, “Me duele la cabeza; necesito acostarme”. • Un niño sordo le hace saber a un adulto que su audífono no está funcionando apuntándolo a su oído o diciendo “Está roto”. • Le dice al maestro, “Uso una pulsera especial porque tengo diabetes”.



4.0 Protección Solar

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
4.1 Comienza a practicar acciones de protección solar, con apoyo y guía de un adulto.	4.1 Practica acciones de protección solar, con menos apoyo y guía de un adulto.
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Permite a un adulto aplicar protector solar antes de salir, según lo solicita el padre. • Busca sombra en el área de juego al aire libre con guía y supervisión de un adulto. • Bebe agua durante el juego activo al aire libre cuando el maestro lo invita. • Va al cubículo y toma un sombrero para el sol y lo usa cuando sale al patio de juegos y un adulto se lo indica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Antes de salir al aire libre, dice, “Está soleado afuera; necesito mi sombrero”, y se coloca su propio sombrero. • Después de jugar a la mancha en el patio de juegos, comunica, “Tengo sed” y bebe un vaso de agua. • A veces busca sombra o protector solar sin que se lo indique un adulto.



Seguridad

1.0 Prevención de Lesiones

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
<p>1.1 Sigue las reglas de seguridad con el apoyo e indicación de un adulto.</p>	<p>1.1 Sigue las reglas de seguridad en forma más independiente aunque aún sientan necesidad de apoyo e indicación de adultos.</p>
<p>Ejemplos</p>	<p>Ejemplos</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Sigue la regla de caminar cuando está dentro de un aula, aunque pueda necesitar un recordatorio cuando esté entusiasmado. • Con indicación de un adulto, usa su propio casco cuando se sube a un juguete con ruedas. • Recuerda a otro niño, “Dijo el maestro que ‘no tires arena’”. • Desliza los pies primero hacia abajo del tobogán con supervisión e indicación de un adulto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Permanece a una distancia segura de los niños que se suben a juguetes con ruedas. • Controla para estar seguro de la parte inferior del tobogán está libre antes de deslizarse. • Usa su propio casco y abrocha la correa del mentón la mayoría de veces cuando se sube a un juguete con ruedas. • Levanta una mano y dice, “¡Alto (stop, en inglés)!” cuando otro niño está corriendo en el aula.
<p>1.2 Comienza a mostrar capacidad de seguir las rutinas de seguridad después de instrucción y práctica (por ejemplo, simulacro de incendio o simulacro de terremotos).</p>	<p>1.2 Demuestra mayor capacidad de seguir las rutinas de emergencia después de la instrucción y práctica.</p>
<p>Ejemplos</p>	<p>Ejemplos</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Actúa en el área de juego teatral pidiendo ayuda (por ejemplo, al 911), simulando que hay una emergencia. • Sigue las indicaciones del maestro para formar una fila y salir del edificio durante un simulacro de incendios. 	<ul style="list-style-type: none"> • En la ronda, comunica que el 911 es el número al que hay que llamar si alguien se lesiona y que las personas deberán gritar “fuego” cuando se den cuenta de un incendio y deberán correr hacia el exterior. • Forma una fila con guía de un adulto, de acuerdo con la rutina practicada, cuando el maestro anuncia que hay una emergencia.



1.0 Prevención de Lesiones *(continuado)*

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
<p>1.3 Muestra capacidad inicial de seguir las reglas de seguridad de transporte y de peatón con instrucción y supervisión de un adulto.</p>	<p>1.3 Muestra cada vez más capacidad de seguir las reglas de seguridad de transporte y de peatón con apoyo y supervisión de un adulto.</p>
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Después de la instrucción, se detiene en la cuneta y mira a un adulto para estar seguro de que puede cruzar. • Mantiene la silla de ruedas entre las líneas blancas en el cruce peatonal cuando se lo indica un adulto. • Observa una señal de detención, cuando camina en el vecindario, y comunica al grupo, “Deténganse”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Copia a un adulto acompañante, se detiene en la cuneta, mira a ambos lados, y sigue observando los autos mientras cruza, permaneciendo dentro de las líneas del cruce peatonal. • En el área de juego teatral, le dice a una muñeca “Abrochémonos el cinturón en el asiento del auto antes de ir a la tienda”.



Nutrición

1.0 Conocimiento de Nutrición

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
1.1 Identifica diferentes clases de alimentos.	1.1 Identifica una variedad de alimentos cada vez mayor y puede conocer algunos de los grupos de alimentos relacionados.
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Un niño con impedimentos visuales alcanza una bolsa de frutas y vegetales, selecciona una, y dice, “Ésta es una plátano suave”. • Después de trabajar en el jardín de clase, nombra los alimentos que crecieron en la tierra. • En el área de juego teatral, los niños hablan sobre sus tipos de fruta favoritos. Un niño dice, “Mi mamá siempre compra muchos mangos. Yo los como todos los días”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Selecciona alimentos de dos grupos de alimentos en la mesa de refrigerios y comenta, “Tomé dos clases de alimentos: Una manzana y queso en hebras”. • Describe cómo se siente un frijol verde y qué es y lo identifica como un vegetal cuando toca uno dentro de una bolsa. • Dice que las fresas y los arándanos son bayas y le dice a otros niños cómo las recogió.



2.0 Elecciones de Nutrición

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
<p>2.1 Demuestra un entendimiento inicial de que comer varios alimentos ayuda al cuerpo a crecer y a estar saludable, y elegir entre una variedad de alimentos en los momentos de comida.</p>	<p>2.1 Demuestra un mayor entendimiento de que comer varios alimentos ayuda al cuerpo a crecer y a estar saludable, y elegir de mayor variedad de alimentos en los momentos de comida.</p>
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Durante una comida familiar, se sirve por sí mismo brócoli y zanahorias, y comunica, “¡Esto me hace sentir fuerte!” mientras flexiona el músculo del brazo. • Declara, “Me gusta el tofú y el repollo, igual que mi mamá”. • Elige una porción de alimentos familiares en el almuerzo y una pequeña degustación de un nuevo alimento, como kiwi, que el maestro describe como lleno de vitaminas y útil para el cuerpo. • Coloca el bol de mesa en la bandeja de la silla de ruedas de otro niño y pregunta, “¿Quieres algo de ensalada de frutas en tu plato?” 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando toma alimentos durante una comida familiar, vierte la leche y comunica: “Bebo leche para mantener mis huesos fuertes. ¡Y como zanahorias porque me ayudan a ver mejor!” • Empaca un almuerzo imaginario usando muchas clases diferentes de alimentos saludables mientras juega en el área de juego de cocina. • Comunica, “Mi maestro dice que esta fruta es saludable. Tiene bananas y manzanas”. • Comunica, “Maestro, mi abuela me hizo pollo, arroz y choclo porque me mantiene saludable”.



2.0 Elecciones de Nutrición (continuado)

Aproximadamente a los 48 meses de edad	Aproximadamente a los 60 meses de edad
<p>2.2 Indica preferencias alimenticias que reflejan prácticas familiares y culturales.</p>	<p>2.2 Indica preferencias alimenticias basándose en prácticas familiares y culturales y algo de conocimiento de elecciones saludables.</p>
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • En un debate sobre panes, los niños observan una canasta de panes de plástico de todo el mundo, como roscas de pan, pan ácimo, pita, y <i>croissant</i>. Un niño dice, “¡Los bollos al vapor son como el pan chino! ¡Son realmente suaves!” Otro niño dice, “¡Mi mamá me hace pan irlandés!” • Dice en el momento de grupo, “Me gustan los tamales. Mi mamá, mi papá, abuela, tía y yo ayudamos a hacerlos”. • Mientras se sienta en la mesa, un niño dice, “Comí crema de avena con arroz para el desayuno. Es mi favorito”. Otro niño dice, “Comí sémola de maíz para el desayuno. La comí con huevos revueltos”. Otro niño dice, “Comí comida con avena para el desayuno.” • Identifica alimentos especiales que se comen los días feriados (por ejemplo, Chanukah) o en ocasiones especiales: “Mi papá me hizo un <i>licuado de papaya</i> (papaya shake, en inglés).” • Le dice a un amigo que está comiendo un sándwich de pollo en el almuerzo, “Se supone que no debo comer pollo. Nadie en mi familia come pollo”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Disfruta comer frijoles verdes que se sembraron en el jardín de la clase y le dice a los demás, “Ayudé a sembrar estos vegetales. Son buenos para nosotros”. • Después de leer un libro de Grace Lin, <i>The Ugly Vegetable Soup [La sopa fea de vegetales]</i>, los niños y su maestro siguen la receta que se proporciona en el libro, hacen la sopa y la disfrutan. Algunos niños piden prestado el libro para que sus padres puedan hacer la sopa para ellos en el hogar. • Después de ayudar a pelar huevos duros, tangerinas, y bananas para el refrigerio y hablan con el maestro sobre por qué son nutritivos, elige huevos y tangerinas para su propio refrigerio, indicando con orgullo “¡Yo los pelé!”. • En la hora de almuerzo, un niño evita la leche y dice, “La leche hace que mi estómago se sienta mal. Yo bebo leche de soja”. • Cuando se les pregunta qué vegetales les gustaría sembrar en su jardín de clase, un niño comunica col china; otro dice tomates; y un tercero dice guisantes; y un cuarto dice repollos. • En el momento del almuerzo, un niño elige beber jugo de piña y no jugo de manzana o naranja y dice, “Siempre tenemos jugo de piña en mi casa. ¡Es bueno para mí!”



3.0 Autorregulación de la Alimentación

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
3.1 Indica conciencia de la propia hambre y saciedad.	3.1 Indica una mayor conciencia de la propia hambre y saciedad.
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Llega a la mañana y comunica, “¡Tengo hambre; quiero algo de desayuno!” • Cuando se le ofrece un poco de banana, comunica, “Comí algo, y ahora estoy lleno”. • En el almuerzo, un niño sordo señala, “No más; estoy lleno” y pasa el bol de frutas a otro niño. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dice, “Cuando tengo hambre, le pido a Mamá algo para comer”. • En el momento del refrigerio comunica, “Ya no tengo más hambre, por eso voy a jugar”. • Cuando lee <i>The Very Hungry Caterpillar</i> [<i>La oruga muy hambrienta</i>], comunica, “Comer todo eso me haría que estuviera realmente lleno”.



Notas bibliográficas

Hábitos de salud

Higiene Básica

A través de la higiene básica, los niños preescolares vinculan sus acciones con la protección y promoción de su salud. Un estudio de entrevistas a niños en preescolar saludables (Goldman and others 1991) descubrió que los niños en edad de preescolar tienen dificultades para comprender que sus acciones podrían contribuir a que se enfermaran, pero parece que entienden que pueden tener una función importante en recuperarse de la enfermedad. Por ejemplo, los niños en el estudio dijeron que ir al médico y tomar medicamentos eran formas de sentirse bien cuando estaban enfermos.

Lavarse las manos es un proceso fundamental relacionado con la higiene básica. Además, es un hábito de salud básico. Un estudio de plan de estudios de lavado de manos para los estudiantes preescolares y sus encargados mostró que las técnicas de lavado de manos de los niños y la frecuencia y voluntad con la que se lavan sus manos mejoraron como resultado del plan de estudios (Niffenegger 1997). Un estudio de una intervención que examina el efecto del plan de estudios de lavado de manos en niños en preescolar de tres y cuatro años descubrió que los niños de esas edades tienen índices muy bajos de lavado de manos (Rosen and others 2006). Los índices mejoraron con instrucción y práctica pero solamente alrededor del 60

por ciento antes de las comidas y alrededor del 50 por ciento después de usar el baño. La intervención incluyó capacitar a educadores, brindar un programa educativo para los niños, brindar educación en el hogar, colaborar con enfermeros en la escuela, instalar dispensadores de jabón y toallas de papel, y proporcionar jabón líquido. Dichos estudios muestran la importancia de lavarse las manos en el entorno de preescolar y el valor del apoyo de los maestros a los niños para crear el hábito de lavarse las manos.

Salud Bucal

La investigación sobre educación de salud bucal para niños en preescolar de EE.UU. es limitada. En un estudio en China del año 2003 (Rong and others 2003), en el que se les proporcionó a los niños y sus padres información e instrucción determinada sobre salud bucal, los niños en el grupo de intervención tuvieron una salud bucal considerablemente mejor e informaron cepillarse los dientes dos veces al día y antes de ir a dormir. Un estudio similar en Suecia (Wennhall and others 2005) investigó la eficacia de un programa de salud bucal, incluso la educación y capacitación sobre cepillado de dientes para niños en preescolar de dos a tres años que viven en un área multicultural, socioeconómica baja. El estudio descubrió considerablemente menos caries en el grupo de intervención. Estos estudios mostraron las posibilidades



de mejora en la educación bucal de los niños proveniente de la educación y práctica en el entorno preescolar.

Conocimiento del Bienestar

Piaget y los teóricos piagetianos han sido influyentes en la capacitación de educadores de infancia temprana. Bibace and Walsh (1980) desarrollaron una teoría de entendimiento de la enfermedad de parte de los niños basándose en la teoría de Piaget sobre desarrollo cognitivo. De acuerdo con la teoría de Bibace y Walsh, los niños en preescolar, que están en la *etapa preoperativa* de desarrollo cognitivo, aún no pueden distinguir claramente entre causa y efecto. Debido a lo que Piaget se refiere como *razonamiento precausal*, Bibace y Walsh argumentaron que los estudiantes preescolares basarán sus explicaciones de enfermedad simplemente en la proximidad física y temporal. Esto significa que lo que sea que esté cerca de una persona en tiempo y espacio se identificará como la causa de una enfermedad. Por ejemplo, si alguien pregunta a un niño cómo se enfermó, éste podría responder “Por el viento en mi cara” o “Por el sol”.

Sin embargo, una investigación reciente sobre el entendimiento de la salud y enfermedad de parte de los niños sugiere que estos tienen teorías intuitivas de salud y enfermedad. Además, los estudios sugieren que estas teorías no se rigen estrictamente por etapas específicas a la edad. Por ejemplo, Kalish (1996, 1999) sostiene que los niños pequeños no comprenden el fundamento biológico de infección, pero comprenden que el contagio

es un proceso físico. En lugar de suponer, según aseguró Piaget, ese contagio simplemente refleja una asociación entre dos objetos o ideas (por ejemplo, “Me enfermé por el sol”), Kalish sugiere que los niños preescolares suponen que el contagio y la contaminación dependen de alguna entidad física que se transfiere. Los niños preescolares reconocen que las personas que, por ejemplo, estornudan, no podrían enfermar a los demás a menos que estornuden sobre ellos. Este entendimiento intuitivo, junto con las prácticas de salud y rutinas diarias que un niño aprende en los años preescolares, proporciona el fundamento para el desarrollo posterior del niño de un entendimiento de la infección y enfermedad que se basa biológicamente.

El modelo de infección respaldado por muchos adultos occidentales trata a los gérmenes como los portadores físicos de enfermedad. Los estudios muestran que aunque los niños preescolares esperan que la enfermedad resulte de causas físicas, el entendimiento físico de gérmenes no es consistente. Algunos niños reconocen que los gérmenes son cosas pequeñas e invisibles que pueden lastimar a las personas. Otros niños no saben nada sobre gérmenes o están confundidos porque los adultos se refieren a los gérmenes como “bichos” (Wilkinson 1988).

Los estudiantes preescolares tienen dificultad para captar el concepto abstracto de salud. El concepto de prevención requiere una aplicación del razonamiento causal que es difícil para los niños



preescolares. Koopman y colegas (2004) descubrieron que los niños de menos de once años de edad tendrán dificultades para comprender la razón de una instrucción cuando ésta se relacione con el proceso corporal interno; por ejemplo, que comer una dieta baja en grasas evitará una cardiopatía. Kalnins and Love (1982) informan que los niños de todas las edades piensan en la salud como un estado que surge de seguir una serie de prácticas o reglas que incluyen comer alimentos apropiados, hacer ejercicio y mantenerse limpios. Los conceptos de salud de los niños están relacionados con su edad o etapa, personalidad, antecedentes familiares, experiencia y salud.

Los estudiantes preescolares tienen un sentido menos diferenciado del interior de sus cuerpos que lo que tienen los niños más grandes. Ellos no conocen muchas partes internas. Cuando se les pide que califiquen lo que está dentro de ellos, es muy probable que mencionen algo permanente (por ejemplo, huesos) como algo no permanente (por ejemplo, lo que comieron en el almuerzo). De manera similar, el concepto de prevención de enfermedades es un concepto difícil de comprender para los niños preescolares. Los estudiantes preescolares comprenden que los alimentos son necesarios para la salud y el crecimiento, pero no comprenden demasiado cómo el cuerpo procesa el alimento que comen. Cuando los niños desarrollan un mejor razonamiento causal, también aumenta su capacidad de comprender la prevención de enfermedades. Coppens (1985) descubrió que aquellos estudiantes

preescolares en su estudio con mejor razonamiento causal podían diferenciar mejor las situaciones seguras e inseguras e identificar medidas preventivas para evitar lesión o daño.

Protección Solar

Un estudio de evaluación de un plan de estudios de protección solar que se enseñó a los niños en preescolar descubrió que los niños que recibieron instrucción para pedir protector solar, taparse y buscar sombra mostraron una mejora en el entendimiento de estas prácticas de seguridad. Sin embargo, los niños no tradujeron este conocimiento a su conducta en las nuevas situaciones (Loescher and others 1995).

No obstante, Loescher and others (1995) sostienen que los esfuerzos de educación de salud aún son importantes a esta edad porque ayudan a los niños a volverse más cooperativos con los esfuerzos de protección solar de los encargados. De manera similar, un estudio de niños de cinco a diez años descubrió que el plan de estudios de protección solar aumentó la conciencia sobre los comportamientos de protección solar, pero la transferencia de dicha conciencia en el patio de juegos no fue considerable (McWhirter and others 2000).

En California, los reglamentos de la Community Care Licensing requieren permiso escrito por parte de padres antes de que se aplique protector solar a niños en infancia temprana (*California Code of Regulations, Title 22, Section 101226*). Muchos programas no hacen que aplicar protector solar sea una rutina debido a este requisito. *Caring for*



Our Children (American Academy of Pediatrics 2002) y los estándares de acreditación de la NAEYC recomiendan el uso de protector solar, con permiso de los padres, en los programas de infancia temprana. Ésta es una práctica especialmente importante en la población de preescolar ya que los niños pequeños no pueden comportarse de manera que sigan las recomendaciones de la protección solar. La incidencia de cáncer de piel está aumentando rápidamente debido a una gran exposición al sol, en particular exposición al sol en la infancia. Cuando se aplican apropiadamente, los protectores solares son efectivos en la prevención del cáncer de piel (MacNeal and Dinulos 2007).

Seguridad

A pesar de la mejora en la educación y en las iniciativas de prevención, la lesión sigue siendo una causa principal de fallecimiento en los niños de más de un año de edad y excede todas las demás causas de fallecimiento combinadas (Mendelson and Fallat 2007). La investigación muestra que muchos niños en preescolar no pueden identificar situaciones peligrosas en forma constante. A menudo tampoco pueden generar respuestas preventivas en dichas situaciones. Hacer juicios sobre cómo es probable que se lesionen o se dañen por culpa de su conducta o por una situación es difícil para ellos (Hardy 2002).

Prevención de Lesiones

El conocimiento de la seguridad emerge en los niños antes de que puedan iniciar acción para prevenir lesiones (Coppens 1985). Los niños

pueden aprender sobre seguridad; por ejemplo, pueden aprender reglas sobre no correr en la calle o que no es seguro saltar desde la parte superior de una estructura de juego. Los niños pueden establecer esas reglas. Pero no pueden seguir dichas reglas y usarlas en forma confiable, cuando están en una situación insegura, a fin de prevenir que suceda una lesión.

El conocimiento de los niños pequeños sobre la seguridad es bastante variable y no puede depender de cumplir una función de protección para ellos. En un estudio (Morrongiello, Midgett, and Shields 2001) de la relación entre el conocimiento de regla de seguridad e índices de lesión en los niños de preescolar, los investigadores no descubrieron ninguna relación entre el conocimiento de la seguridad y el índice de lesión en niños de cuatro a seis años. Conocer una regla no asegura que un niño preescolar actuará en forma constante con lo que conoce. A esta edad, la supervisión de un adulto todavía es un factor importante en términos de prevención de lesiones (Morrongiello, Midgett, and Shields 2001). La capacidad de los niños preescolares de interpretar objetos o situaciones peligrosas en sus entornos está limitada por su capacidad de razonamiento causal. Se demostró el hecho de crear entendimiento de los problemas de seguridad y reglas de seguridad a través de un plan de estudios participativo y que resuelve problemas a fin de mejorar la conducta del riesgo de lesiones en los niños en edad de escuela primaria (Morrongiello, Midgett, and Shields 2001). Sin embargo, Rivara and



others (1991) indican que los niños no tienen la capacidad de evaluar el riesgo o tomar decisiones de riesgo inteligentes hasta que tienen siete u ocho años. Si el plan de estudios sobre educación de seguridad supone que los niños en preescolar han desarrollado habilidades de razonamiento causal, estos programas podrían no ser efectivos o confundir a niños que tienen un entendimiento limitado de las relaciones causa y efecto (Coppens 1985).

En un estudio que examinó la eficacia de un programa de capacitación de peatones en la escuela para niños en jardín de niños hasta cuarto grado, solamente se lograron cambios modestos en la conducta de peatones. Los autores sugieren que no fue viable comenzar el programa preescolar debido a las habilidades del desarrollo de los niños preescolares (Rivara and others 1991). Los autores sostienen que las habilidades necesarias para manejar la seguridad en el tránsito exceden las habilidades del niño en esta edad de desarrollo. Sugieren que la educación de seguridad para peatones para los niños en la escuela preescolar se debe establecer en un programa más amplio de supervisión y protección de niños por parte de los adultos.

Nutrición

Los niños aprenden sobre alimentos a través de la experiencia directa de alimentarse, observando comportamientos de comida de encargados y pares (Savage, Fisher, and Birch 2007), y mediante la manipulación, preparación y charla sobre los alimentos (Satter 2007).

Conocimiento de Nutrición

Los estudios de intervención muestran que los niños preescolares pueden aprender sobre grupos de alimentos (Anliker and others 1990; Ellis and Ellis 2007; Hertzler and DeBord 1994), y tienen algo de capacidad para juzgar los valores de los alimentos relativos (alimentos que se deberán comer frecuentemente comparados con los alimentos que se deberán comer solo algunas veces; por ejemplo, alimentos muy dulces o muy salados (Goldman and others 1991; Gorelick y Clark 1985; Murphy and others 1995). Pueden juzgar estos valores de alimentos relativos incluso cuando estos valores entran en conflicto con sus propias preferencias alimenticias (Anliker and others 1990). Sin embargo, las preferencias y elecciones alimenticias de los niños a menudo no reflejan lo que saben sobre la calidad nutritiva de los alimentos (Anliker and others 1990; Klesges and others 1991; Murphy and others 1995; Toporoff and others 1997). Los estudios además muestran que cuando los niños comen un alimento como medio para obtener una recompensa (por ejemplo, “Come tus frijoles y tendrás helado de postre”), la preferencia de los niños por dichos alimentos (frijoles) disminuye, y su preferencia por la recompensa (el helado) en realidad aumenta (Birch 1987; Birch and others 1987). Los niños en edad de preescolar también tienen dificultad para comprender la importancia de una variedad en sus dietas (Murphy and others 1990).

Elecciones de nutrición

La educación preescolar es una oportunidad de alentar el desarrollo



de hábitos de alimentación y relaciones saludables sólidas para con los alimentos (American Dietetic Association 2005). La investigación realizada en los últimos 40 años muestra que las elecciones alimenticias de los niños se forman por tendencias hereditarias (como una preferencia por los alimentos dulces), por el entorno de alimentos (Birch 1987, 1994; Fisher 2005), y por las prácticas de alimentación del encargado (Hughes and others 2007). Los hábitos de alimentación que se desarrollan en la infancia temprana persisten durante los años de escuela temprana (Williams and Strobino 2008). Los programas preescolares pueden influir en el establecimiento de preferencias de alimentación y comportamientos de alimentación saludables en los niños preescolares (Koblinsky, Guthrie, and Lynch 1992; Nahikian-Nelms 1997).

Los niños tienen motivación interna para comer varios alimentos, incluso alimentos nutritivos. Aprenden preferencias de alimentación que se basan, en parte, en exposiciones reiteradas a los alimentos y en experiencias sociales con ellos. No es inusual que los niños necesiten de 10 a 20 exposiciones neutrales a un nuevo alimento antes de que lo acepten (Satter 2007; Savage, Fisher, and Birch 2007). Sin embargo, algunos niños son particularmente sensibles a la introducción de los nuevos alimentos (Russell and Worsley 2008).

La obesidad es un problema de salud nacional (Budd and Hayman 2008). Los estudiantes preescolares están excediendo las recomendaciones sobre ingesta de grasas saturadas. El ochenta

por ciento de los niños en edad escolar no consumen las porciones recomendadas de cinco o más frutas y vegetales por día (Hayman and others 2004). Los niños con niveles altos o bajos de ingesta de alimentos tienden a mantener dichos niveles con el tiempo (Singer and others 1995). Los patrones de alimentación que aumentan el riesgo de los niños de contraer enfermedad cardiovascular se aprenden al primer momento. Los programas preescolares que incluyen a maestros y padres, así como también a niños, han demostrado ser efectivos a la hora de promover la adopción de comportamientos saludables para el corazón y reducir los factores de riesgo de enfermedad cardiovascular (Hayman and others 2007).

Autorregulación de la Alimentación

La mayoría de los infantes nacen con la capacidad de autorregular su ingesta de calorías. Cuando a los niños se les permite servirse a sí mismos y elegir qué comer, aprenden a prestar atención a sus indicios internos de hambre y saciedad (plenitud): Reconocen cuándo están llenos y así dejar de comer (Francis, Hofer, y Birch 2001; Galloway y otros 2006; Johnson 2000; Satter 2007; Savage, Fisher, y Birch 2007). Johnson (2000) descubrió que un estudio de intervención que ayuda a los niños a identificar y prestar atención a indicios internos de hambre y saciedad mejoró su capacidad de autorregular la ingesta de alimentos. Sin embargo, Johnson informa que su estudio no respalda la idea de que los niños son capaces de tomar decisiones de alimentos



saludables sin la guía de un adulto. Ella sostiene que la responsabilidad de los adultos de actuar como ejemplos positivos puede ser más importante que lo que se reconocía anteriormente.

Los puntos de vista de Satter (2007) sobre la división de responsabilidad en la alimentación han tenido un impacto considerable sobre la manifestación de la infancia temprana. De acuerdo con Satter, los niños deberán ser responsables de si comen o no y de la cantidad que comen y los encargados deberán alentarlos a prestar atención a indicios internos de hambre y saciedad. Los adultos son responsables de los alimentos que se ofrecen y cuándo y dónde se ofrecen. También deberán respetar las elecciones de los niños sobre lo que comen, cuánto comen y cuándo dicen que están llenos. El resultado final es que los niños aprenden a regular cuánto comen.

La inseguridad alimentaria tiene una función en la pérdida de la autorregulación y afecta a las familias minoritarias y de bajos ingresos en forma desproporcionada. Los afroamericanos, hispanos y las familias con niños conllevan la inseguridad alimentaria casi dos veces más según el índice de familias sin niños. Los niños de California provenientes de familias de bajos ingresos tienen un riesgo mayor de tener sobrepeso o ser obesos. Uno de cinco adolescentes de California en familias que están dentro del índice federal de pobreza (FPL, por sus siglas en inglés) o debajo de éste tienen sobrepeso o son obesos comparado con menos de uno en 10 adolescentes a un 300 por ciento por sobre el FPL. Esta conclusión se debe, en gran parte, a los costos elevados de alimentos saludables (Children Now 2009).



Glosario

Apoyo. Un término que se pidió prestado de la industria de la construcción que hace referencia a un marco temporario que soporta un edificio durante la construcción. Cuando el edificio es lo suficientemente fuerte como para pararse sobre sí mismo, se quita el apoyo. En educación, apoyo implica respaldar el aprendizaje de los niños de nuevas habilidades o conceptos hasta que los niños puedan completar una habilidad o comprender un concepto por su cuenta, y los apoyos se quitan. Por ejemplo, a los niños que son demasiado pequeños como para entender que los gérmenes propagan enfermedades, se les enseña a lavar sus manos; ellos lo hacen porque un maestro les dice “Eso es lo que hacemos”: Cuando son más grandes, lavan sus manos porque comprenden que si no lo hacen, es más probable que se enfermen. Ya no necesitarán la instrucción e indicación de un maestro para saber cómo y cuándo lavar sus manos. También es más fácil para el niño recordar lavarse las manos porque se ha convertido en un hábito o práctica incorporada.

Caries. También conocidas como degeneración dental. Es una enfermedad que causa destrucción del esmalte de los dientes e irritación de las encías que rodean al diente. Ocurre cuando los alimentos que contienen carbohidratos (azúcares y almidones) se quedan frecuentemente sobre los dientes. Las bacterias que viven en la boca se desarrollan en estos alimentos, convirtiéndolos en ácidos. Durante un período de tiempo, estos ácidos disuelven el esmalte de los dientes, lo que da como resultado cavidades (agujeros en el diente).

Cavidades. Agujeros en los dientes.

Comidas estilo familiar. Comidas en las que los alimentos se sirven en platos comunes de los cuales se sirven los niños por sí mismos. Los niños pasan las fuentes de niño a niño, tomando mucha o poca comida que quieran. Los encargados participan en la comida, modelando los buenos hábitos de salud, participando en conversaciones y ayudando a los niños solamente cuando el niño solicita ayuda.

Etapa preoperativa. De acuerdo con la teoría Piagetiana, es el período entre los dos y seis años. Un niño aprende a usar el lenguaje, representando cosas con palabras e imágenes, pero aún no entiende la lógica concreta. El niño no puede manipular información mentalmente y no puede tomar el punto de vista de otras personas o reflexionar sobre las consecuencias de una acción.

Guiones. Reglas de conducta. Los guiones describen una secuencia de comportamientos asociados con una situación o un ejercicio determinado (por ejemplo, cepillarse los dientes). Los guiones se usan para desarrollar hábitos y prácticas. Seguir los guiones ahorra tiempo y el esfuerzo mental de resolver una conducta apropiada cada vez que se hace frente a una situación. Los guiones son una forma de habituar a los niños preescolares a las prácticas de salud importantes como lavado de manos, actividad física, seguridad de peatones, etc.

Inseguridad alimentaria. La disponibilidad limitada o incierta sobre la nutrición adecuada y los alimentos seguros o la capacidad incierta de adquirir alimentos apropiados en formas socialmente adaptables (Anderson 1990). La inseguridad alimentaria lleva a



comprar alimentos menos nutritivos que sean altos en calorías y grasas. Los grupos con la prevalencia más elevada de inseguridad alimentaria en la familia son afroamericanos (22 por ciento de las familias), Latinos (18 por ciento de las familias), familias con niños de menos de seis años (17 por ciento), y familias con madres solteras (31 por ciento) (Nord, Andrews, and Carlson 2007).

Invasión. La presencia de varias pestes (por ejemplo, piojos o lombrices intestinales).

Razonamiento precausal. La descripción de Piaget sobre el razonamiento de niños pequeños, que no sigue los procedimientos de ningún razonamiento deductivo o inductivo. De acuerdo con Piaget, los niños pequeños creen que las personas pueden hacer que las cosas pasen; sin embargo, los niños no tienen un entendimiento de las fuerzas físicas y mecánicas invisibles que hacen que sucedan las cosas.

Rutina de cepillado de dientes. Los pasos son los siguientes: Colocar una muestra de pasta dental (del propio tubo del niño o de un papel o del borde de un plato desechable) sobre el cepillo; con el cepillo en la línea de las encías a un ángulo de 45 grados, hacer pequeños círculos cepillando el exterior, interior, y las superficies planas de los dientes superiores e inferiores y la lengua durante dos minutos; enjuagar; escupir.

Rutina de lavado de manos. Usar jabón para hacer espuma, frotar las partes traseras y frontales entre los dedos, enjuagar con agua corriente, secar las manos, cerrar el grifo con una toalla de papel, y desechar la toalla de papel.

Seguridad alimentaria. Acceso asegurado en todo momento a suficientes alimentos de alta calidad para una vida activa, saludable y sin la necesidad de buscar fuentes de alimentos de emergencia o usar otros comportamientos autónomos extraordinarios para cumplir con las necesidades alimentarias básicas.



Referencias y fuentes de consulta

- American Academy of Pediatrics; American Public Health Association; and National Resource Center for Health and Safety in Child Care and Early Education 2002. *Caring for Our Children: National Health and Safety Performance Standards: Guidelines for Out-of-Home Child Care* (Second edition). Elk Grove Village, IL: American Academy of Pediatrics.
- American Dietetic Association. 2005. "Position of the American Dietetic Association: Benchmarks for Nutrition Programs in Child Care Settings," *Journal of the American Dietetic Association*, Vol. 105, No. 6, 979–86.
- Anderson, S. A. 1990. "Core Indicators of Nutritional Status for Difficult-to-Sample Populations," *Journal of Nutrition*, Vol. 120, No. 11S, 1559–1600.
- Anliker, J. A., and others. 1990. "Parental Messages and the Nutrition Awareness of Preschool Children," *Journal of Nutrition Education*, Vol. 22, No. 1, 24–29.
- Barker, J. C., and S. B. Horton. 2008. "An Ethnographic Study of Latino Preschool Children's Oral Health in Rural California: Intersections Among Family, Community, Provider and Regulatory Sectors," *BMC Oral Health*, Vol. 8, 8.
- Bibace, R., and M. E. Walsh. 1980. "Development of Children's Concepts of Illness," *Pediatrics*, Vol. 66, No. 6, 912–17.
- Birch, L. L. 1987. "The Role of Experience in Children's Food Acceptance Patterns," *Journal of the American Dietetic Association*, Vol. 87, Suplemento 9, S36–S40.
- Birch, L. L. 1994. "How Kids Choose Foods." Presented at International Conference on Gastronomy, Monterey, CA, March 1994.
- Birch, L. L., and others. 1987. "What Kind of Exposure Reduces Children's Food Neophobia? Looking vs. Tasting," *Appetite*, Vol. 9, No. 3, 171–78.
- Blumenshine, S. L., and others. 2008. "Children's School Performance: Impact of General and Oral Health," *Journal of Public Health Dentistry*, Vol. 68, No. 2, 82–87.
- Borse, N., and others. 2008. *CDC Childhood Injury Report: Patterns of Unintentional Injuries Among 0–19 Year Olds in the United States, 2000–2006*. Atlanta, GA: The Centers for Disease Control and Prevention.
- Braveman, P.; T. Sadegh-Nobariand; and S. Ergeter. 2008. *Early Childhood Experiences and Health: Laying the Foundation for Health Across a Lifetime: Report from the Robert Wood Johnson Foundation to the Commission to Build a Healthier America*. Princeton, NJ: The Robert Wood Johnson Foundation.
- Budd, G. M., and L. L. Hayman. 2008. "Addressing the Childhood Obesity Crisis: A Call to Action," *MCN American Journal of Maternal Child Nursing*, Vol. 33, No. 2, 111–18, questionnaire 119–20.
- California Code of Regulations, Title 22, Division 12, Chapter 1, Article 6 (continued) Child Care Centers General Licensing Requirements (101226). 2005. Sacramento: California Department of Social Services. <https://www.cdss.ca.gov/Portals/9/Regs/5cccman.pdf> (visited April 2, 2009).
- California Department of Education. 2008. *Nutrition Competencies for California's Children*. <http://www.cde.ca.gov/lb/nu/he/ncccindex.asp> (visited May 18, 2009).
- Carey, S. 1985. *Conceptual Change in Childhood*. Cambridge, MA: MIT Press.



- Children Now. 2009. *California Report Card 2009: Setting the Agenda for Children*. Oakland, CA: Children Now.
- Children's Safety Network National Resource Center. N.d. California Fact Sheet. http://www.childrenssafetynetwork.org/publications_resources/PDF/factsheets/CA.pdf (visited February 20, 2009).
- Cook, J. T., and D. A. Frank. 2008. "Food Security, Poverty, and Human Development in the United States," *Annals of the New York Academy of Sciences*, Vol. 1136, 193-209.
- Coppens, N. 1985. "Cognitive Development and Locus of Control as Predictors of Preschoolers' Understanding of Safety and Prevention," *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol. 6, No. 1, 43-55.
- Curnow, M. M., and others. 2002. "A Randomised Controlled Trial of the Efficacy of Supervised Tooth Brushing in High-Caries-Risk Children," *Caries Research*, Vol. 36, No. 4, 294-300.
- Dental Health Foundation. 2006. "Mommy, It Hurts to Chew," *The California Smile Survey: An Oral Health Assessment of California's Kindergarten and 3rd Grade Children*. Oakland, CA: The Dental Health Foundation.
- Dickens, M. D., and others. 1992. "The Medical Home: Ad Hoc Task Force on Definition of the Medical Home," *Pediatrics*, Vol. 90, No. 5, 774.
- Eiser, C. 1989. "Children's Concepts of Illness: Towards an Alternative to the 'Stage' Approach," *Psychology and Health*, Vol. 3, No. 2, 93-101.
- Ellis, R. M., and R. C. Ellis. 2007. "Impact of a Traffic Light Nutrition Tool in a Primary School," *Journal of the Royal Society for the Promotion of Health*, Vol. 127, No. 1, 13-21.
- Fischer, K. W. 1980. "A Theory of Cognitive Development: The Control and Construction of Hierarchies of Skills," *Psychological Review*, Vol. 87, 477-531.
- Fisher, J. O. 2005. "Promoting Healthy Eating: What Research Says That Parents Need to Know." Presented on Nutrition Connections, Second National Conference on Nutrition Education, Arlington, VA, September 2005.
- Flores, G., and S. Tomany-Korman. 2008. "The Language Spoken at Home and Disparities in Medical and Dental Health, Access to Care and Use of Services in U.S. Children," *Pediatrics*, Vol. 121, No. 6, 1703-14.
- Francis, L. A.; S. M. Hofer; and L. L. Birch. 2001. "Predictors of Maternal Child-Feeding Style: Maternal and Child Characteristics," *Appetite*, Vol. 37, No. 3, 231-43.
- Galloway, A. T., and others. 2006. "'Finish your soup': Counterproductive Effects of Pressuring Children to Eat on Intake and Affect," *Appetite*, Vol. 46, No. 3, 318-323.
- Goldman, S. L., and others. 1991. "Children's Representations of 'Everyday' Aspects of Health and Illness," *Journal of Pediatric Psychology*, Vol. 16, No. 6, 747-66.
- Gorelick, M., and E. Clark. 1985. "Effects of a Nutrition Program on Knowledge of Preschool Children," *Journal of Nutrition Education and Behavior*, Vol. 17, No. 3, 88-92.
- Gupta, R. S., and others. 2005. "Opportunities for Health Promotion Education in Child Care," *Pediatrics*, Vol. 116, No. 4, 499-505.
- Guyer, B., and others. 2008. *Investments to Promote Children's Health: A Systematic Literature Review and Economic Analysis of Interventions in the Preschool Period*. Baltimore, MD: Women's and Children's Health Policy Center, John Hopkins Bloomberg School of Public Health.



- Hahn, E. J., and others. 2000. "Kindergarten Children's Knowledge and Perceptions of Alcohol, Tobacco, and Other Drugs," *Journal of School Health*, Vol. 70, No. 2, 51-55.
- Hardy, M. S. 2002. "Teaching Firearm Safety to Children: Failure of a Program," *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, Vol. 23, No. 2, 71-76.
- Hayman, L. L., and others. 2004. "Cardiovascular Health Promotion in the Schools: A Statement for Health and Education Professionals and Child Health Advocates from the Committee on Atherosclerosis, Hypertension, and Obesity in Youth of the Council on Cardiovascular Disease in the Young, American Heart Association," *Circulation*, Vol. 110, No. 15, 2266-75.
- Hayman, L. L., and others. 2007. "Primary Prevention of Cardiovascular Disease in Nursing Practice: Focus on Children and Youth. A Scientific Statement from the American Heart Association Committee on Atherosclerosis, Hypertension, and Obesity in Youth of the Council on Cardiovascular Disease in the Young, Council on Cardiovascular Nursing, Council on Epidemiology and Prevention, and Council on Nutrition, Physical Activity, and Metabolism," *Circulation*, Vol. 116, No. 3, 344-57.
- Hendrickson, D.; C. Smith; and N. Eikenberry. 2006. "Fruit and Vegetable Access in Four Low-Income Food Deserts Communities in Minnesota," *Agriculture and Human Values*, Vol. 23, No. 3, 371-83.
- Hertzler, A. A., and K. DeBord. 1994. "Preschoolers' Developmentally Appropriate Food and Nutrition Skills," *Journal of Nutrition Education and Behavior*, Vol. 26, 166B.
- Hughes, S. O., and others. 2007. "The Impact of Child Care Providers' Feeding on Children's Food Consumption," *Journal of Developmental Behavioral Pediatrics*, Vol. 28, No. 2, 100-07.
- Inagaki, K., and G. Hatano. 2004. "Vitalistic Causality in Young Children's Naive Biology," *Trends in Cognitive Sciences*, Vol. 8, No. 8, 356-62.
- Johnson, S. L. 2000. "Improving Preschoolers' Self-Regulation of Energy Intake," *Pediatrics*, Vol. 106, No. 6, 1429-35.
- Kalish, C. 1996. "Causes and Symptoms in Preschoolers' Conceptions of Illness," *Child Development*, Vol. 67, No. 4, 1647-70.
- Kalish, C. 1999. "What Young Children's Understanding of Contamination and Contagion Tells Us About Their Concepts of Illness," in *Children's Understanding of Biology and Health*, 99-130. Edited by M. Siegal and C. C. Peterson. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kalnins, I., and R. Love. 1982. "Children's Concepts of Health and Illness—and Implications for Health Education: An Overview," *Health Education and Behavior*, Vol. 9, No. 2-3, 8-12.
- Klesges, R. C., and others. 1991. "Parental Influence on Food Selection in Young Children and Its Relationships to Childhood Obesity" *American Journal of Clinical Nutrition*, December 1991, Vol. 54, No. 6, 4], *American Journal of Clinical Nutrition*, Vol. 53, No. 4, 859-64.
- Koblinsky, S. A.; J. F. Guthrie; and L. Lynch. 1992. "Evaluation of a Nutrition Education Program for Head Start Parents," *Journal of Nutrition Education and Behavior*, Vol. 24, No. 1, 4-13.



- Koopman, H. M., and others. 2004. "Illness Through the Eyes of the Child: The Development of Children's Understanding of the Causes of Illness," *Patient Education and Counseling*, Vol. 55, No. 3, 363–70.
- Kramer, R. A.; L. Allen; and P. J. Gergen. 1995. "Health and Social Characteristics and Children's Cognitive Functioning: Results from a National Cohort," *American Journal of Public Health*, Vol. 85, No. 3, 312–18.
- Lees, N. B., and B. J. Tinsley. 1998. "Patterns of Parental Socialization of the Preventive Health Behavior of Young Mexican Origin Children," *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol. 19, No. 4, 503–25.
- Loescher, L. J., and others. 1995. "Educating Preschoolers about Sun Safety," *American Journal of Public Health*, Vol. 85, No. 7, 939–43.
- MacNeal, R. J., and J. G. Dinulos. 2007. "Update on Sun Protection and Tanning in Children," *Current Opinion in Pediatrics*, Vol. 19, No. 4, 425–29.
- McPherson M., and others. 1998 "A New Definition of Children with Special Health Care Needs," *Pediatrics*, Vol. 102, No. 1, 137–40.
- McWhirter, J. M., and others. 2000. "Evaluating 'Safe in the Sun,' a Curriculum Programme for Primary Schools," *Health Education Research*, Vol. 15, No. 2, 203–17.
- Mendelson, K. G., and, M. E. Fallat. 2007. "Pediatric Injuries: Prevention to Resolution," *Surgical Clinic of North America*, Vol. 87, No. 1, 207–28.
- Morrongiello, B. A.; C. Midgett; and R. Shields. 2001. "Don't Run with Scissors: Young Children's Knowledge of Home Safety Rules," *Journal of Pediatric Psychology*, Vol. 26, No. 2, 105–15.
- Morrongiello, B. A.; J. Miron; and R. Reutz. 1998. "Prevention of Paediatric Acquired Brain Injury: An Interactive, Elementary-School Program," *Canadian Journal of Public Health*, Vol. 89, No. 6, 391–96.
- Murphy, A. S., and others. 1995. "Kindergarten Students' Food Preferences Are Not Consistent with Their Knowledge of the Dietetic Guidelines," *Journal of the American Dietetic Association*, Vol. 95, No. 2, 219–23.
- Murphy, S. P., and others. 1990. "An Evaluation of Food Group Intakes by Mexican-American Children," *Journal of the American Dietetic Association*, Vol. 90, No. 3, 388–93.
- Nahikian-Nelms, M. 1997. "Influential Factors of Caregiver Behavior at Mealtime: A Study of 24 Child-Care Programs," *Journal of the American Dietetic Association*, Vol. 97, 505–50.
- National Association for the Education of Young Children. 2005. *NAEYC Early Childhood Program Standards and Accreditation Criteria. The Mark of Quality in Early Childhood Education*. Washington, DC: NAEYC.
- National Association of Child Care Resource and Referral Agencies (NACCRRRA). 2008. *Child Care in America*. Arlington, VA: National Association of Child Care Resource and Referral Agencies. (visited February 23, 2009).
- Nelson, K., and J. Gruendel. 1986. "Children's Scripts," en *Event Knowledge: Structure and Function in Development*. Edited by K. Nelson. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Newacheck, P. W., and others. 2008. "Who Is at Risk for Special Health Care Needs: Findings From the National Survey of Children's Health," *Pediatrics*, Vol. 122, No. 2, 347–59.



- Niffenegger, J. P. 1997. "Proper Handwashing Promotes Wellness in Child Care," *Journal of Pediatric Health Care*, Vol. 11, No. 1, 26-31.
- Nord, M., and M. Andrews; and S. Carlson. 2007. "Measuring Food Security in the United States: Household Food Security in the United States, 2005," *USDA Economic Research Service, Economic Research Report No. 9*. Washington, DC. https://www.ers.usda.gov/webdocs/publications/45655/29206_err29_002.pdf?v=0#:~:text=Throughout%20the%20year%20in%202005,all%20times%20during%20the%20year (visitado el 23 de febrero de 2009).
- Palfrey, J. S., and others. 2005. "The Brookline Early Education Project: A 25-Year Follow-Up Study of a Family-Centered Early Health and Development Intervention," *Pediatrics*, Vol. 116, No. 1, 144-52.
- Poche, C.; H. McCubbrey; and T. Munn. 1988. "The Development of Correct Toothbrushing Technique in Preschool Children," *Journal of Applied Behavior Analysis*, Vol. 15, No. 2, 315-20.
- Popkin, B. M.; K. Duffey; and P. Gordon-Larsen. 2005. "Environmental Influences on Food Choice, Physical Activity and Energy Balance," *Physiology and Behavior*, Vol. 86, No. 5, 603-13.
- Rivara, F. P., and others. 1991. "Prevention of Pedestrian Injuries to Children: Effectiveness of a School Training Program," *Pediatrics*, Vol. 88, No. 4, 770-75.
- Rong, W. S., and others. 2003. "Effectiveness of an Oral Health Education and Caries Prevention Program in Kindergartens in China," *Community Dentistry and Oral Epidemiology*, Vol. 31, No. 6, 412-16.
- Rosen, L., and others. 2006. "Can a Handwashing Intervention Make a Difference? Results from a Randomized Controlled Trial in Jerusalem Preschools," *Preventive Medicine*, Vol. 42, No. 1, 27-32.
- Rozin, P., and A. Fallon. 1980. "The Psychological Categorization of Foods and Non-Foods: A Preliminary Taxonomy of Food Rejections," *Appetite*, Vol. 1, 193-201.
- Rozin, P., and T. A. Vollmecke. 1986. "Food Likes and Dislikes," *Annual Review of Nutrition*, Vol. 6, 433-56.
- Russell, C. G., and A. Worsley. 2008. "A Population-Based Study of Preschoolers' Food Neophobia and Its Associations with Food Preferences," *Journal of Nutrition Education and Behavior*, Vol. 40, No. 1, 11-19.
- Saha, S.; A. Fernandez; and E. Perez-Stable. 2007. "Reducing Language Barriers and Racial/Ethnic Disparities in Health Care: An Investment in Our Future," *Journal of General Internal Medicine*, Vol. 22, Suplemento 2, 371-72.
- Satter, E. 2007. "Eating Competence: Nutrition Education with the Satter Eating Competence Model," *Journal of Nutrition Education and Behavior*, Vol. 39, Suplemento 5, S189-94.
- Savage, J. S., J. O. Fisher, and L. L. Birch. 2007. "Parental Influence on Eating Behavior: Conception to Adolescence," *Journal of Law, Medicine and Ethics*, Vol. 35, No. 1, 22-34.
- Siegel, M. 1988. "Children's Knowledge of Contagion and Contamination as Causes of Illness," *Child Development*, Vol. 59, No. 5, 1353-59.
- Singer, M. R., and others. 1995. "The Tracking of Nutrient Intake in Young Children: The Framingham Children's Study," *American Journal of Public Health*, Vol. 85, No. 12, 1673-77.



- Slaughter, V.; R. Jaakkola; and S. Carey. 1999. "Constructing a Coherent Theory: Children's Biological Understanding of Life and Death," en *Children's Understanding of Biology and Health*, 71-96. Edited by M. Siegal and C. Peterson. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spernak, S. M., and others. 2006. "Child Health and Academic Achievement Among Former Head Start Children," *Children and Youth Services Review*, Vol. 28, No. 10, 1251-61.
- Springer, K., and J. Ruckel. 1992. "Early Beliefs About the Cause of Illness: Evidence Against Immanent Justice," *Cognitive Development*, Vol. 7, No. 4, 429-43.
- Stevens, G. D., and others. 2009. "National Disparities in the Quality of a Medical Home for Children," *Maternal and Child Health Journal*. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10995-009-0454-5> (visited February 20, 2009).
- Sullivan, S. A., and L. L. Birch. 1990. "Pass the Sugar, Pass the Salt: Experience Dictates Preference," *Developmental Psychology*, Vol. 26, No. 4, 546-51.
- Taveras, E. M., and others. 2006. "Planning for Health Promotion in Low-Income Preschool Child Care Settings: Focus Groups of Parents and Child Care Providers," *Ambulatory Pediatrics*, Vol. 6, No. 6, 342-46.
- Thies, K. 1999. "Identifying the Educational Implications of Chronic Illness in School Children," *The Journal of School Health*, Vol. 69, 392-7.
- Tinsley, B. J. 2003. *How Children Learn to Be Healthy*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Toporoff, E. G., and others. 1997. "Do Children Eat What They Say? Validity of Intended Food Choices Among Native American School Children," *Obesity Research*, Vol. 5, No. 2, 87-92.
- U.S. Department of Health and Human Services. 2000a. *Healthy People 2010: Understanding and Improving Health*. <https://www.healthypeople.gov/2010/Document/pdf/uih/2010uih.pdf> (visited February 27, 2008).
- U.S. Department of Health and Human Services. 2000b. *Oral Health in America: A Report of the Surgeon General*. Rockville, MD: HHS, National Institutes of Health, National Institute of Dental and Craniofacial Research.
- Van Dyck, P. C., and others. 2004. "Prevalence and Characteristics of Children with Special Health Care Needs," *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, Vol. 158, No. 9, 884-90.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind and Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wennhall, I., and others. 2005. "Caries-Preventive Effect of an Oral Health Program for Preschool Children in a Low Socio-Economic, Multicultural Area in Sweden: Results After One Year," *Acta Odontologica Scandinavica*, Vol. 63, No. 3, 163-67.
- Wilkinson, S. R. 1988. *The Child's World of Illness: The Development of Health and Illness Behavior*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Williams, C. L., and others. 1998. "Healthy Start: A Comprehensive Health Education Program for Preschool Children," *Preventive Medicine*, Vol. 27, No. 2, 216-23.
- Williams, C. L., and B. A. Strobino. 2008. "Childhood Diet, Overweight, and CVD Risk Factors: The Healthy Start Project," *Preventive Cardiology*, Vol. 11, No. 1, 11-20.
- Williams, J. M., and L. M. Binnie. 2002. "Children's Concept of Illness: An Intervention to Improve Knowledge," *British Journal of Health Psychology*, Vol. 7, No. 2, 129-48.



Wolfe, B. L. 1985. "The Influence of Health on School Outcomes. A Multivariate Approach," *Medical Care*, Vol. 23, No. 10, 1127-38.



APÉNDICE

Los fundamentos

Artes visuales y escénicas

Arte Visual

1.0 Notar, Responder y Participar

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
1.1 Nota y comunica sobre objetos o formas que aparecen en el arte.	1.1 Comunica sobre elementos que aparecen en el arte (como línea, textura o perspectiva), y describe cómo se posicionan los objetos en las obras de arte.
1.2 Crea marcas con crayones, pinturas y tiza, y luego las identifica; las moldea y las crea con masa y plastilina y luego las identifica.	1.2 Comienza a planificar arte y muestra cada vez más cuidado y persistencia al completarlo.
1.3 Disfruta y participa con muestras de arte visual, dentro y fuera del aula. Comienza a expresar preferencias por algunas actividades o materiales de arte.	1.3 Disfruta y participa con muestras de arte visual. Puede expandir la evaluación fundamental del arte visual para incluir preferencias para tipos de obras de arte o actividades de arte.
1.4 Elige el propio arte para mostrar en el aula o para incluir en una carpeta de trabajo o libro y explica brevemente la elección.	1.4 Elige el propio arte para mostrar en el aula o para incluir en una carpeta de trabajo o libro y explica sus propias ideas en algo de detalle.

2.0 Desarrollar Habilidades en las Artes Visuales

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
2.1 Hace marcas y líneas rectas y curvas; comienza a dibujar formas de círculos irregulares.	2.1 Dibuja un único círculo y agrega líneas para crear representaciones de personas y cosas.
2.2 Comienza a crear pinturas o dibujos que sugieran personas, animales, y objetos.	2.2 Comienza a crear pinturas o dibujos representativos que se aproximen o representen personas, animales, y objetos.
2.3 Hace algunas bolas de forma regular y enrolla masa o plastilina.	2.3 Hace formas más representativas de masa o plastilina, usando herramientas (por ejemplo, un rodillo o prensa ajos).
2.4 Comienza a usar papel y otros materiales para armar collages simples.	2.4 Usa papel y otros materiales para hacer trabajos armados de dos y tres dimensiones.
2.5 Comienza a reconocer y nombrar materiales y herramientas que se usan para las artes visuales.	2.5 Reconoce y nombra materiales y herramientas que se usan para las artes visuales.
2.6 Demuestra algo de control motriz cuando trabaja con las herramientas de artes visuales.	2.6 Demuestra más coordinación y control motriz cuando trabaja con las herramientas de artes visuales.

3.0 Crear, Inventar y Expresar a través de las Artes Visuales

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
3.1 Crea arte y a veces nombra el trabajo.	3.1 Crea contenido intencionalmente en un trabajo de arte.
3.2 Comenzar a dibujar figuras u objetos.	3.2 Dibuja figuras u objetos más detallados con más control de la línea y la forma.
3.3 Comienza a usar la intensidad de marcas y color para expresar un sentimiento o estado de ánimo.	3.3 Usa la intensidad de marcas y color en forma más frecuente para expresar un sentimiento o estado de ánimo.

Música

1.0 Notar, Responder y Participar*

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
1.1 Mantiene la atención y comienza a reflexionar oralmente sobre la música, demuestra familiaridad con las palabras que describen la música.	1.1 Reflexiona oralmente sobre la música y describe la música usando un vocabulario amplio.
1.2 Reconoce melodía de repetición y patrones rítmicos simples.	1.2 Demuestra melodía de repetición y patrones rítmicos más complejos.
1.3 Identifica las fuentes de una variedad limitada de sonidos musicales.	1.3 Identifica las fuentes de una variedad más amplia de música y sonidos tipo musicales.
1.4 Usa movimiento corporal en forma libre para responder sin mucha rigidez al ritmo, fuerte contra tranquilo (dinámica), y compás.	1.4 Usa movimiento corporal en forma libre y más precisa para responder al ritmo, dinámica y compás de la música.

2.0 Desarrollar Habilidades en la música

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
2.1 Comienza a diferenciar entre diferentes voces y determinados sonidos instrumentales y medioambientales. Sigue las palabras en una canción.	2.1 Puede diferenciar cada vez más entre diferentes voces y varios sonidos instrumentales y medioambientales. Sigue las palabras en una canción.
2.2 Explora vocalmente; canta patrones repetitivos y partes de canciones solo y con los demás.	2.2 Extiende la exploración vocal; canta patrones repetitivos y canciones completas solo y con los demás en rangos de tono más amplios.

3.0 Crear, Inventar y Expresar a través de la Música

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
3.1 Explora habilidades vocales e instrumentales y usa instrumentos para producir ritmos y tonos simples.	3.1 Continúa aplicando habilidades vocales e instrumentales y usa instrumentos para producir ritmos, tonos, melodías y canciones más complejas.
3.2 Se mueve o usa el cuerpo para demostrar ritmo y compás, a menudo en forma espontánea.	3.2 Se mueve o usa el cuerpo para demostrar ritmo, compás y estilo de música, a menudo intencionalmente.
3.3 Improvisa en forma vocal e instrumental.	3.3 Explora, improvisa, y crea breves melodías con la voz o instrumentos.

Teatro

1.0 Notar, Responder y Participar

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
1.1 Demuestra un entendimiento de vocabulario simple de teatro.	1.1 Demuestra un mayor entendimiento de vocabulario de teatro.
1.2 Identifica preferencias e intereses relacionados con la participación en la obra.	1.2 Explica preferencias e intereses relacionados con la participación en la obra.
1.3 Demuestra conocimiento de una simple trama de una obra participativa.	1.3 Demuestra conocimiento de una simple trama y conflicto de una obra participativa.

2.0 Desarrollar Habilidades para Crear, Inventar y Expresar a través del Teatro

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
2.1 Demuestra habilidades básicas de juego de roles con imaginación y creatividad.	2.1 Demuestra habilidades extendidas de juego de roles con más imaginación y creatividad.
2.2 Agrega utilería y disfraces para mejorar la dramatización de historias familiares y juego de fantasía con pares.	2.2 Crea y usa cada vez más variedad de utilería, disfraces y escenografías para mejorar la dramatización de historias familiares y juego de fantasía con pares.

Baile

1.0 Notar, Responder y Participar*

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
1.1 Participa en movimientos de baile.	1.1 Participa más en movimientos y baile.
1.2 Comienza a comprender y usar vocabulario relacionado con el baile.	1.2 Conecta la terminología del baile con los pasos demostrados.
1.3 Responde a la instrucción de una habilidad en un momento durante el movimiento, como un salto o caída.	1.3 Responde a la instrucción de más de una habilidad en un momento en el movimiento, como girar, saltar y girar otra vez. A menudo inicia una secuencia de habilidades.
1.4 Explora y usa diferentes pasos y movimientos para crear o formar un baile.	1.4 Usa el entendimiento de diferentes pasos y movimientos para crear o formar un baile.

2.0 Desarrollar Habilidades en el Baile

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
2.1 Comienza a ser consciente del propio cuerpo en el espacio.	2.1 Continúa desarrollando la conciencia del cuerpo en el espacio.
2.2 Comienza a ser consciente de otras personas en el baile o cuando se mueve en el espacio.	2.2 Muestra avance de conciencia y coordinación de movimiento con otras personas en el baile o cuando se mueve en el espacio.
2.3 Comienza a responder al compás y tiempo a través del movimiento.	2.3 Demuestra algunas habilidades avanzadas en responder al compás y tiempo a través del movimiento.

3.0 Crear, Inventar y Expresar a través del Baile

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
3.1 Comienza a actuar y dramatizar a través de la música y de los patrones de movimiento.	3.1 Extiende el entendimiento y las habilidades para actuar y dramatizar a través de la música y de los patrones de movimiento.
3.2 Inventa movimientos de baile.	3.2 Inventa y recrea movimientos de baile.
3.3 Improvisa bailes simples que tienen un principio y un final.	3.3 Improvisa bailes más complejos que tienen un principio, medio y final.
3.4 Comunica sentimientos en forma espontánea a través del baile y comienza a expresar sentimientos simples en forma intencional a través de la danza cuando se lo indican los adultos.	3.4 Comunica y expresa sentimientos en forma intencional a través del baile.

Desarrollo Físico

Habilidades de Movimiento Fundamentales

1.0 Equilibrio

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
1.1 Mantiene el equilibrio mientras está quieto; a veces puede necesitar ayuda.	1.1 Muestra un aumento en el equilibrio y control cuando está quieto.
1.2 Mantiene el equilibrio mientras está en movimiento cuando se mueve de un lugar a otro o cuando cambia de direcciones, aunque el equilibrio quizás no sea completamente estable.	1.2 Muestra cada vez más control del equilibrio mientras se mueve en diferentes direcciones y cuando cambia de un movimiento o posición a otra.

2.0 Habilidades Motrices

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
2.1 Camina con equilibrio, no siempre estable, aún se están desarrollando los movimientos de brazo oposicionales, y base de apoyo relativamente ancha (espacio entre los pies).	2.1 Camina con equilibrio, movimientos de brazo oposicionales, y base de apoyo relativamente estrecha (espacio entre los pies).
2.2 Corre con zancadas cortas y pies alejados del suelo durante un período corto de tiempo. Puede mostrar oposición inconsistente de brazos y piernas.	2.2 Corre con zancadas más largas y cada pie alejado del suelo durante un período de tiempo mayor. La oposición de los brazos y piernas es más consistente.
2.3 Salta para altura (hacia arriba y hacia abajo) y para una distancia cuando comienza la competencia.	2.3 Salta para altura (hacia arriba y hacia abajo) y para una distancia para aumentar la competencia. Usa balanceo de brazos para ayudarse a saltar hacia adelante.

2.0 Habilidades Motrices *(continuado)*

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
2.4 Comienza a demostrar una variedad de habilidades motrices, como galopar, deslizarse, dar saltitos y brincar.	2.4 Demuestra una mayor capacidad y coordinación corporal en una variedad de habilidades motrices, como galopar, deslizarse, dar saltitos y brincar.

3.0 Habilidades de Manipulación

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
3.1 Comienza a mostrar habilidades de manipulación motriz gruesas usando brazos, manos y pies, como rodar una pelota en forma invertida, dar vueltas debajo de la mano, rebotar, atrapar, golpear, arrojar por encima de la cabeza y patear.	3.1 Muestra habilidades de manipulación motriz gruesas usando brazos, manos y pies con mayor coordinación, como rodar una pelota en forma invertida, dar vueltas en forma invertida, rebotar, atrapar, golpear, arrojar por encima de la cabeza y patear.
3.2 Comienza a mostrar habilidades de manipulación motrices finas usando las manos y brazos como manipulación en mano, escribiendo, cortando y vistiéndose.	3.2 Muestra cada vez más habilidades de manipulación motrices finas usando las manos y brazos como manipulación en mano, escribiendo, cortando y vistiéndose.

Habilidades Perceptivas-Motrices y Conceptos de Movimiento

1.0 Conciencia Corporal

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
1.1 Demuestra conocimiento de los nombres de las partes del cuerpo.	1.1 Demuestra conocimiento de cada vez más nombres de las partes del cuerpo.

2.0 Conciencia Espacial

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
2.1 Usan su propio cuerpo como punto de referencia cuando se ubican o se relacionan con otras personas u objetos en el espacio.	2.1 Usan su propio cuerpo, espacio general y espacio de otras personas cuando se ubican o se relacionan con otras personas u objetos en el espacio.

3.0 Conciencia Direccional

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
3.1 Distingue movimientos que son hacia arriba y hacia abajo y al lado del cuerpo (por ejemplo, comprende “usa este lado, ahora el otro lado”).	3.1 Comienza a comprender y distinguir entre los lados del cuerpo.
3.2 Se mueve hacia adelante y hacia atrás o hacia arriba y hacia abajo fácilmente.	3.2 Puede cambiar las direcciones rápidamente y en forma precisa.
3.3 Puede colocar un objeto sobre o debajo de algo con un poco de exactitud.	3.3 Puede colocar un objeto o su propio cuerpo enfrente de algo, al lado de algo, o detrás de algo con mayor exactitud.
3.4 Usa dos partes del cuerpo juntas.	3.4 Demuestra más precisión y eficiencia durante las actividades motrices finas de dos manos.

Juego Físico Activo

1.0 Participación Activa

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
1.1 Inicia o participa en actividades físicas simples durante un período de tiempo corto a moderado.	1.1 Inicia actividades físicas más complejas durante un período de tiempo prolongado.

2.0 Resistencia cardiovascular

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
2.1 Participa en sesiones frecuentes de juego activo que incluye al corazón, los pulmones, y el sistema vascular.	2.1 Participa en juego activo prolongado que aumenta la intensidad que incluye al corazón, los pulmones, y el sistema vascular.

3.0 Fuerza muscular, Resistencia muscular, y Flexibilidad

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
3.1 Participa en actividades de juego activo que mejoran la fuerza de los brazos y piernas, la resistencia muscular y la flexibilidad.	3.1 Participa cada vez más en actividades de juego activo que mejoran la fuerza de los brazos y piernas, la resistencia muscular y la flexibilidad.

Salud

Hábitos de Salud

1.0 Higiene Básica

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
1.1 Demuestra el conocimiento de algunos pasos en la rutina de lavarse las manos.	1.1 Demuestra el conocimiento de más pasos en la rutina de lavarse las manos.
1.2 Practica hábitos de salud que previenen enfermedades e invasiones infecciosas (como piojos) cuando sea apropiado, con apoyo de los adultos, instrucción y modelado.	1.2 Comienza a practicar en forma independiente hábitos de salud que previenen enfermedades e invasiones infecciosas (como piojos) cuando sea apropiado, con menos apoyo de los adultos, instrucción y modelado.

2.0 Salud Bucal

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
2.1 Demuestra conocimiento de algunos pasos de rutina para cepillarse los dientes, con supervisión e instrucción de adultos.	2.1 Demuestra conocimiento de más pasos de rutina para cepillarse los dientes y cuándo debe hacerlo, con menos supervisión de un adulto.

3.0 Conocimiento del Bienestar

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
3.1 Identifica algunas partes del cuerpo internas (la mayoría de los huesos, cerebro y corazón) pero no puede comprender su función básica.	3.1 Identifica varias partes del cuerpo diferentes y demuestra un conocimiento básico, limitado de algunas funciones.
3.2 Comienza a comprender que los profesionales de la salud que tratan a las personas para que se sientan bien y las ayudan cuando no se sienten bien.	3.2 Demuestra una mayor comprensión sobre el hecho de que los profesionales de la salud tratan las personas para que se sientan bien y las ayudan cuando no se sienten bien.
3.3 Comunica a un adulto que no se siente bien, que se siente incómodo, o que tiene una necesidad de salud especial, con diferente particularidad y confiabilidad.	3.3 Comunica a un adulto que no se siente bien, que se siente incómodo, o que tiene una necesidad de salud especial, con más particularidad y confiabilidad.

4.0 Protección Solar

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
4.1 Comienza a practicar acciones de protección solar, con apoyo y guía de un adulto.	4.1 Practica acciones de protección solar, con menos apoyo y guía de un adulto.

Seguridad

1.0 Prevención de Lesiones

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
1.1 Sigue las reglas de seguridad con el apoyo e indicación de un adulto.	1.1 Sigue las reglas de seguridad en forma más independiente aunque aún sientan necesidad de apoyo e indicación de adultos.
1.2 Comienza a mostrar capacidad de seguir las rutinas de seguridad después de instrucción y práctica (por ejemplo, simulacro de incendio o simulacro de terremotos).	1.2 Demuestra mayor capacidad de seguir las rutinas de emergencia después de la instrucción y práctica.
1.3 Muestra capacidad inicial de seguir las reglas de seguridad de transporte y de peatón con instrucción y supervisión de un adulto.	1.3 Muestra cada vez más capacidad de seguir las reglas de seguridad de transporte y de peatón con apoyo y supervisión de un adulto.

Nutrición

1.0 Conocimiento de nutrición

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
1.1 Identifica diferentes clases de alimentos.	1.1 Identifica una variedad de alimentos cada vez mayor y puede conocer algunos de los grupos de alimentos relacionados.

2.0 Elecciones de nutrición

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
2.1 Demuestra un entendimiento inicial de que comer varios alimentos ayuda al cuerpo a crecer y a estar saludable, y elegir entre una variedad de alimentos en los momentos de comida.	2.1 Demuestra un mayor entendimiento de que comer varios alimentos ayuda al cuerpo a crecer y a estar saludable, y elegir de mayor variedad de alimentos en los momentos de comida.
2.2 Indica preferencias alimenticias que reflejan prácticas familiares y culturales.	2.2 Indica preferencias alimenticias basándose en prácticas familiares y culturales y algo de conocimiento de elecciones saludables.

3.0 Autorregulación de la alimentación

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
3.1 Indica conciencia de la propia hambre y saciedad.	3.1 Indica una mayor conciencia de la propia hambre y saciedad.



ISBN 978-0-8011-1801-4



9 780801 118012