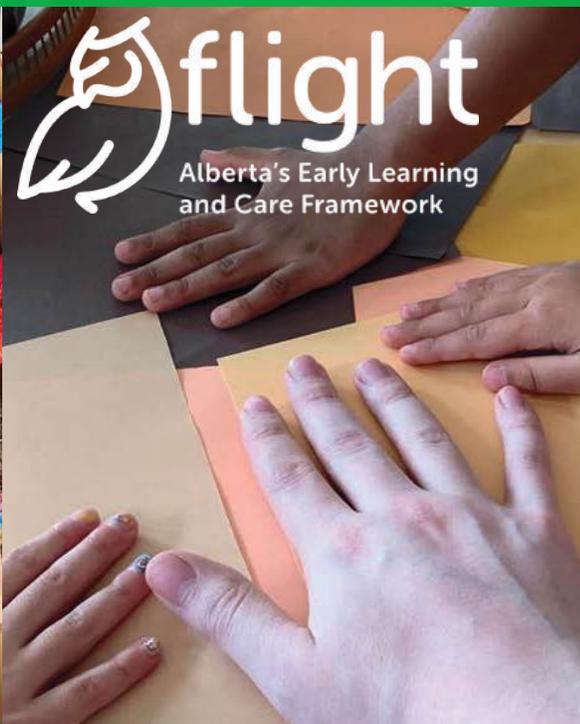


# Intercultural Responsive Pedagogies

Professional Learning Document

with Spanish Translation of *Flight's* Curriculum  
Meaning Making: Goals and Dispositions



play participation possibilities



# Copyright and Terms of Use

Copyright 2025 ©  flightframework.ca

**Intercultural Responsive Pedagogies: Professional Learning Document** is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

Based on the work found at [flightframework.ca/resources](https://flightframework.ca/resources)

**You are free to share** – You may copy and distribute this material in any medium or format under the following terms:

**Attribution** – You must give appropriate credit. You should:

- credit credit the creators
- provide the title of the work
- provide the URL where the work is hosted

The following is an example for an APA-style reference:

*Flight Framework & Intercultural Child and Family Centre (2025). Intercultural Responsive Pedagogies: Professional Learning Document.* [flightframework.ca/resources](https://flightframework.ca/resources)

**Non-Commercial** – This material is not for commercial purposes. However, you can use the *Flight* framework resource for your own personal and professional purposes. This means that you may use the *Intercultural Responsive Pedagogies: Professional Learning Document* to guide your professional development and practice. As well, you may share ideas and materials for educational purposes to support learners.

**No Derivatives** – If you remix, transform, or build upon the materials, you may not distribute the modified material. This means that if you use portions of the *Intercultural Responsive Pedagogies: Professional Learning Document*, reword phrases, or combine it with other materials you may not distribute that modified material as *Flight* framework resource.

To review the licence, follow the active link **[Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License](#)**.

Copyright of the translated curriculum framework goals included in this document reside with the University of New Brunswick Early Childhood Centre and the Government of New Brunswick, Department of Social Development. They therefore reside outside of this Creative Commons license.





# Acknowledgements



*Intercultural Responsive Pedagogies* is the result of the collaborative effort of many. It is with deep appreciation that we acknowledge the contributions of the following individuals who so generously contributed their time, energy, knowledge, and expertise.

## Intercultural Child & Family Centre (ICFC) Educators

Farhana Akhtar	Glizzel Anne Gervacio	Romanpreet Kaur	Margarita Rudometkino
Pierina Andrea	Ghebrielle Gilamichael	Sanampreet Kaur	Rigbe Sahlu
Rupinder Kaur Aulakh	Cheryl Hales	Kendell Lauber	Gene Jane Salazar
Bhavna Bains	April Hanes Go	Richelle Llamas	Sapreet Kaur Sandhu
Jessa Mae Berg	Minakshi Jain	Paige Matiasiewich	Kateryna Smagliuk
Maureen Lasi Casao	Damanpreet Kaur	Jameanne Monfiero	Naa-Densyya Smith
Maria Nancy D. Casiano	Gurleen Kaur	Hoa Nguyen	Trissha Somprique
Jasmit Kaur Chopra	Harbarinder Kaur	Vivian Osei	Ivanna Umantsi
Khima Cino	Khushmeen Kaur	Jobienvenido Panggat	Nirmali Warnakula
Linette Del Pilar	Mandeep Kaur	Liubov Pylyoiv	Saba Welday
Azeb Gebreselassie	Muskaanpreet Kaur	Lhea Mae Ramiscal	Chelsea White

## Multicultural Health Brokers (MCHB)

Yvonne Chiu	Dr. Andrea MacLeod	Naheed Mukhi
-------------	--------------------	--------------

## Flight Research Team

Katy Courtoreille	Kiana Krueger	Caroline Sasse	Julianne Suay
Sandra Hassan Farah	Lee Makovichuk	Heather Stringer	Sabrina Yee
Rhonda Fischer	Chidinma Okeke		

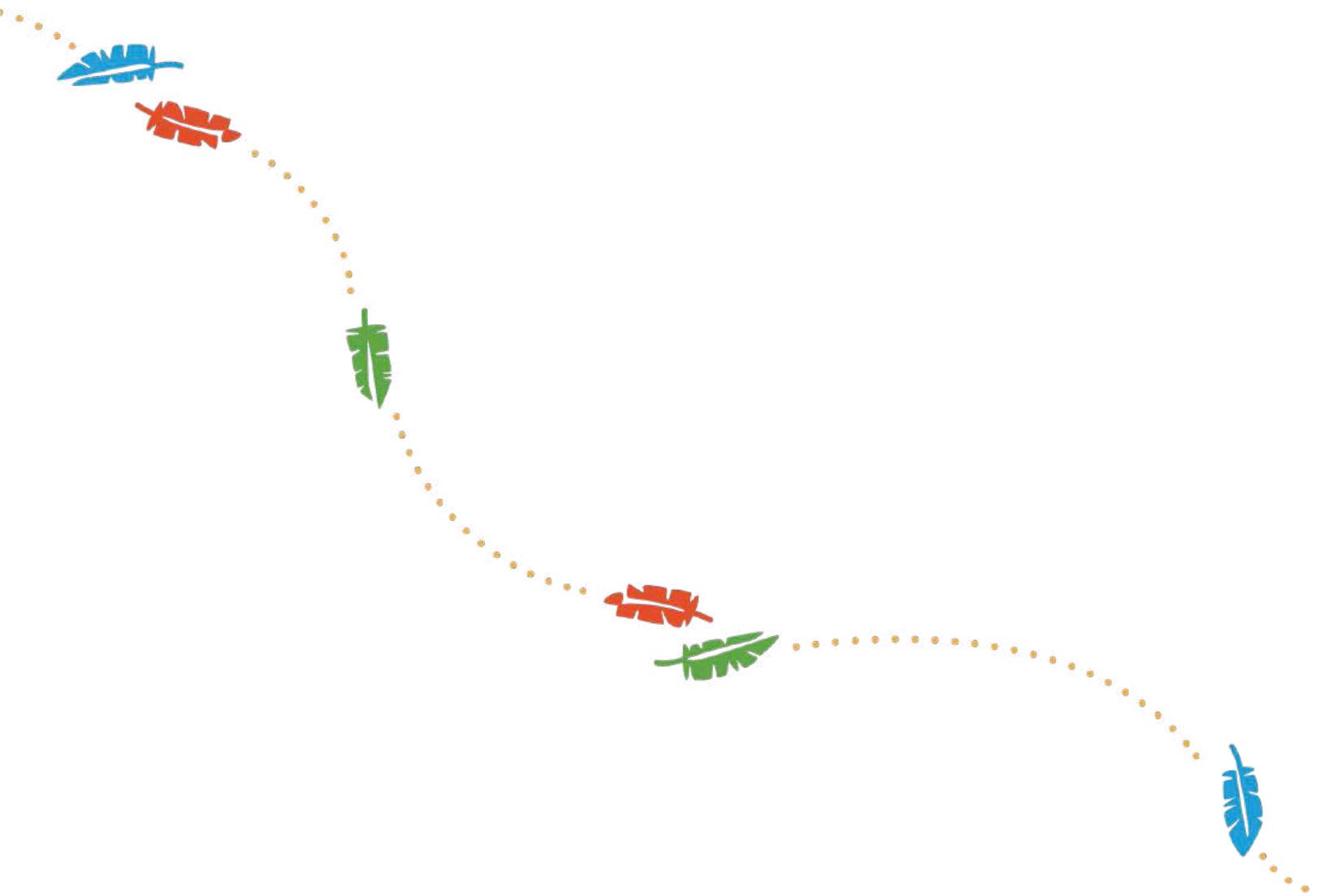
## Acknowledgments and Appreciations are Extended to:

**Jasvinder Heran, Echo Roth, Ellen Genchez, Wendy Lauber, and Ronald Rivera** (ICFC leadership team) for their courage and commitment to walking this journey of diversity with us.

**Libby Campos Laux** for her Spanish translation of the *Flight* Section Three, Curriculum Meaning Making: Goals and Dispositions.

**Dr. Carole Massing**, for generously sharing her insights on working within the community, which have helped to shape this project.

**The Government of Alberta Education and Child Care**, for funding the development of this *Professional Learning Document*.



# Contents



## Section 1

An Introduction:

Learning with/from others .....2

1.1 *Flight* Values for Early Childhood  
Communities .....7

1.2 Intercultural Child & Family Centre  
(ICFC) Values .....11

## Section 2

Cultural Stories of Intercultural  
Child & Family Centre (ICFC)

Educators and Leaders..... 14

2.1 A Practice of Relationships:  
Welcoming, Caring, &  
Communicating .....23

2.2 Responsive Environments:  
Co-playing, Co-Learning, &  
Belongingness .....29

2.3 Literate Identities with/in Communities:  
Image of the Child, Family, &  
Educators .....35

Additional Resources..... 41

## Sección 3

Construcción de Significados

Curriculares: Objetivos y

Disposiciones

(Spanish Translation) ..... 42

3.1 Objetivos Holísticos Basados en el  
Juego ..... 45

3.1.1 Bienestar ..... 57

3.1.2 Juego y Alegría ..... 63

3.1.3 Comunicación y Alfabetización. .69

3.1.4 Diversidad y Responsabilidad  
Social..... 77

3.2 Disposiciones Para Aprender de las  
Niñas y los Niños ..... 83

3.2.1 Jugando y Siendo Juguetones.. 87

3.2.2 Buscando..... 91

3.2.3 Participando..... 95

3.2.4 Persistiendo..... 99

3.2.5 Cuidando..... 103

Glossary and Endnotes .....107

Glosario (Glossary)..... 109

Endnotes ..... 115





## Section 1

# An Introduction: Learning with/from Others



## Section 1

# An Introduction: Learning with/from Others

*“Early childhood communities are tapestries of dynamic differences. In honouring our differences, we create opportunities to know others and ourselves in new and deeper ways<sup>1</sup>.”*

Co-constructing a culturally responsive early learning and child care curriculum begins with educators and program leaders working with families and children in meaningful ways. This professional learning document acknowledges the invaluable role of early childhood educators made visible through their stories of culturally responsive practices. The stories collected here are intended to encourage others to consider how cultures meet, weave, and interconnect within daily routines, children’s play, and interactions between community members. Family social and cultural practices and traditions intermingle within the educators’ practice of relationships, responsive environments, and children’s literate identities with/in communities.

The *Flight* Research Team collaborated with Edmonton’s Multicultural Health Brokers (MCHB) and the leadership of the Intercultural Child and Family Centre (ICFC) to envision a culturally significant project to explore intercultural connections between the *Flight* framework and culturally responsive educator practices.

Beginning with the understanding that culturally responsive relationships are already taking shape as educators learn from families, the *Flight* research team sought to understand how educators and program leaders recognize and respond to families’ diverse ways of being. We draw on educators’ stories as a multidimensional lens in that they do not tell someone what to think or do; instead, stories offer conflicts and paradoxes for us and others to think about from multiple perspectives<sup>2</sup> and stir others to think about what they do and

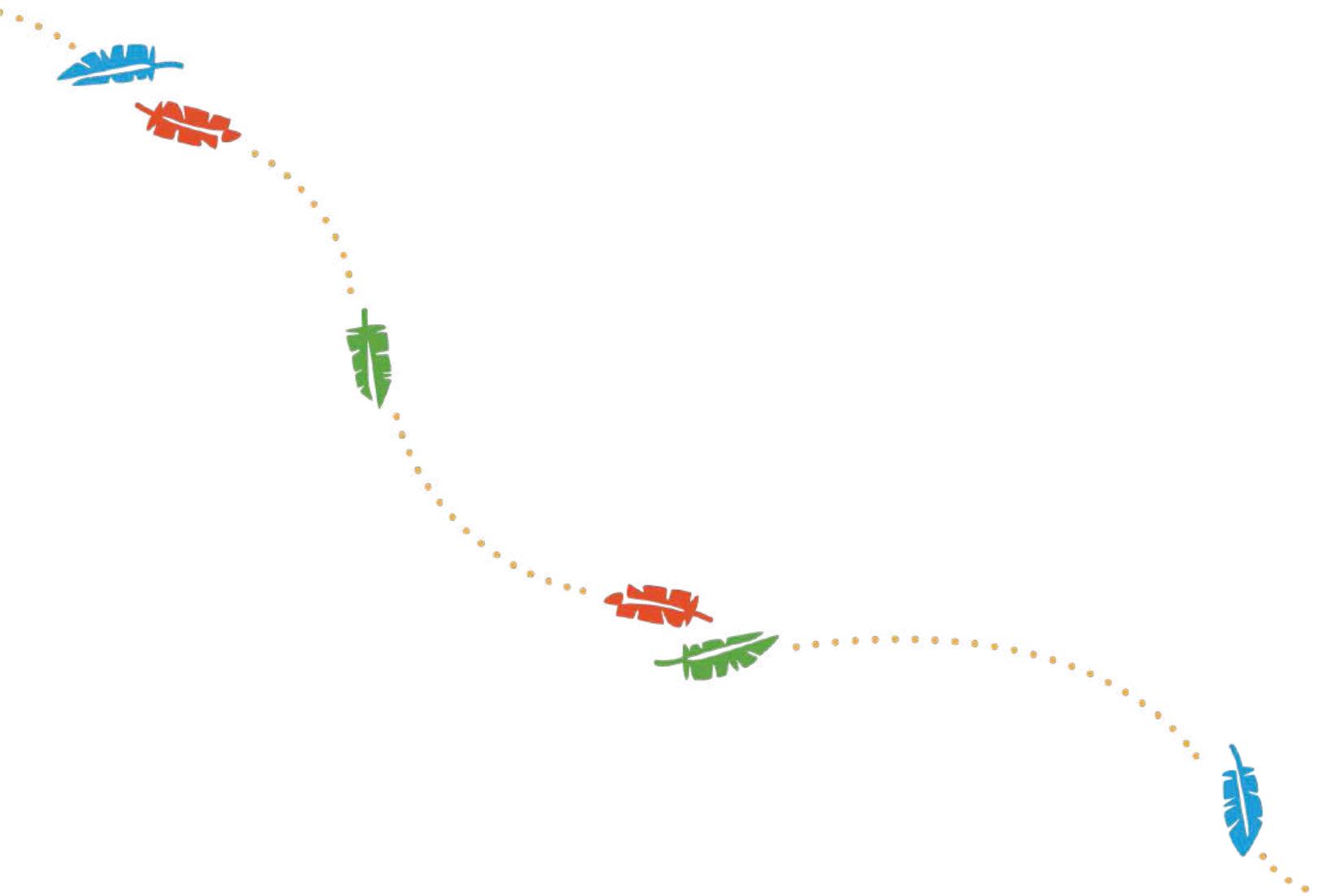


might do. We ground our efforts in the *Flight* framework values for early childhood communities and ICFC values for intercultural early childhood curriculum and pedagogies.

This professional learning document is a result of vibrant community-based collaborations and intercultural sharing and learning through relationships that encourage growth, creativity, innovation, problem-solving, and progress as people come together and pool their individual perspectives, wisdom, strengths, and skills.<sup>3</sup>

Culture is a complex, dynamic, and constantly evolving aspect of daily living. Culture can go unnoticed in homogeneous groups.<sup>4</sup> When people interact with others who are different from them, the intersection of cultures, in what is familiar and unique, becomes visible, offering opportunities to learn with/in community.







## 1.1

# Flight Values for Early Childhood Communities



# 1.1 Values for Early Childhood Communities

The following values emerged through consultation with a provincial advisory committee in the early research and writing of the Flight framework.

- Democratic citizenship
- Equity
- Intercultural competence and communication
- Environmental sustainability

In early childhood communities, we value the opportunity to participate—actively and authentically—in the daily decisions of life and living.

**Democratic citizenship** means that children and their families have opportunities to participate, to make choices, to express ideas, and to act upon their daily experiences by asking questions and expressing their opinions in matters they relate to. This involves informing children and their families and giving them options to participate in the healthy development of their early childhood community.

In early childhood communities that value equity, each member has the opportunity to participate and have one's perspectives heard and respected.

**Equity** means that each member of the community receives what is needed to participate and contribute. For example, making accommodations for meeting times or language interpreters for families, providing additional supports to ensure that every child is able to explore and share ideas with others, such as adding braille preschool picture books to your library. Everyone contributes to healthy early childhood communities in the ways that they care for and about one another. Young children can gain awareness, appreciation, and respect for one another when they play and learn in



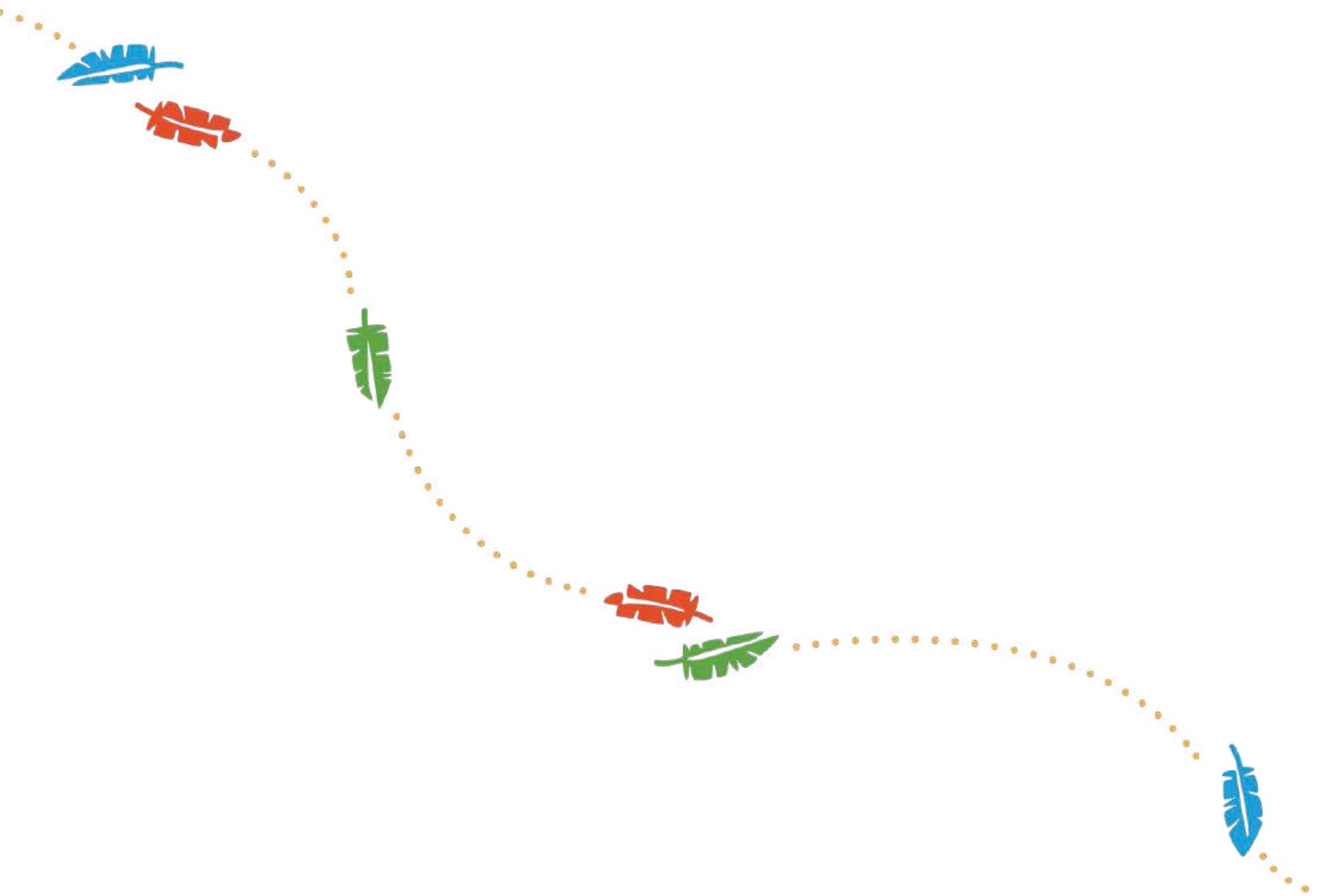


communities that explore questions such as, What is fair? What is equal? What is equitable? How am I valued? How do I value others?

Early childhood communities are **tapestries of dynamic differences**. In honouring our differences, we create opportunities to know others and ourselves in new and deeper ways. In early childhood communities, intercultural competence and communication is revealed in the ways that we act and also in ways that we relate to/with one another. Understanding, appreciating, and respecting our commonalities and our differences strengthens our local communities and cultivates a rich experience of sharing and learning about many ways of being and knowing the world. In early childhood communities, **intercultural competence and communication** requires acknowledgement that there are many ways of doing, being, living, and learning, and that these differences connect to how people experience and view the world—their social and cultural experiences.

Deeply connecting with/in our physical world begins with being **responsibly playful** in nature. In early childhood communities, this means spending time outdoors, planting gardens, and creating imaginary worlds in nature through play. In Alberta, it may mean taking opportunities to appreciate the uniqueness of the seasons and changes in weather and daylight at different times. Valuing **environmental sustainability** means developing a stewardship of nature and living things through learning and watching and acting and caring about the world, on the ground, in the water, and through the air.







## 1.2

# Intercultural Child & Family Centre (ICFC) Values



# 1.2 Intercultural Child and Family Centre (ICFC) Values <sup>1</sup>

## •• Responsiveness and Respect

ICFC respects and values diversity. They respond to the needs of educators, children, and their families. They work hard to understand the wishes, hopes, and aspirations of all those from culturally diverse backgrounds.

## •• Quality

ICFC meets or exceeds all provincial licensing and certification requirements. They evaluate their practice, build on success, and learn from and correct mistakes.

## •• Innovation and Transformation

ICFC embraces and implements current and emerging research and practice in Early Learning. They share their knowledge of evidence-based practices related to intercultural early learning and care.



## •• Engagement and Collaboration

ICFC is an intentional community of trust, respect, and openness. They involve parents, families, staff, and board members to provide guidance and leadership. They believe that when we work together, we all have much to give; active participation of stakeholders is vital to the success of their centre.

## •• Capacity Building

ICFC commits themselves to designing and implementing ongoing relevant professional development, training, and support for their child care educators, families, and board members.







## Section 2

# Cultural Stories of Intercultural Child and Family Centre (ICFC) Educators and Leaders



## Section 2

# Cultural Stories of ICFC Educators and Leaders

*“Understanding, appreciating, and respecting our commonalities and differences strengthens our local communities and cultivates a rich experience of sharing and learning about many ways of being and knowing. In early childhood communities, intercultural competence and communication require acknowledgement that there are many ways of doing, being, living, and learning, and that these differences connect to how people experience and view the world—their social and cultural experiences<sup>1</sup>.”*

Child care is often the child’s first venture into a community with people who are not family members. **Each child brings their family, social, and cultural practices and traditions.** In these early formative years, each child learns about who they are and how their familial ways of being fit within the broader community. When educators connect with each family and learn about their funds of knowledge, they gain insight into the child’s home and community experiences. These early experiences may call educators to rethink daily routines, plan play opportunities, and intentionally respond to each child and family. Families are diverse in the ways they enact routines and traditions, family structures, and unique in how they interact with and think about who they are in their communities. Nurturing belongingness for each child and family within a group is complex and calls on educators and leaders to create openings and multiple options for engagement.

### ICFC prioritizes intercultural relationships by:

- Slowing down
- Observing with empathy
- Respecting diverse family practices
- Listening and asking families about their routines
- And honouring the cultural identities of educators by valuing their lived language and presence.



Nurturing spaces of intercultural learning begins with educators and leaders sharing observations of daily practices with an attitude of wonder and curiosity, and challenging habitual practices that marginalize some families and children. Embracing a culturally responsive approach requires open and respectful dialogue among community members (educators and families), reflecting on and rethinking practices and assumptions by learning from the experiences of other community members.

Culture is a complex, dynamic, and constantly evolving aspect of daily living. Culture can go unnoticed in homogeneous groups.<sup>2</sup> When people interact with others who are different from them, the intersection of cultures, in what is familiar and unique, becomes visible, offering opportunities to learn with/in the community.

When discussing the project, the MHCB presented the United Church of Canada's definition of *intercultural* as a complex, mutual, and reciprocal relationship based on equality<sup>3</sup> and equity<sup>4</sup>. The term equity is used in the *Flight* framework to describe how every child, family, and educator is unique in the ways they participate and contribute. As such, in this community-based project, we set out to be co-learners, approaching others with humility (we did not have all the answers) and building reciprocal connections and understandings in a spirit of respect and care.

### ICFC affirms care is cultural.

Co-learning from/with families and others offers the opportunity to reimagine how we are with one another, which strengthens and enriches diverse early childhood communities.



United Church of Canada defines *intercultural* as a complex, mutual, and reciprocal relationship based on equality<sup>3</sup> and equity<sup>4</sup>. The term *equity* is used in the *Flight* framework to describe how every child, family, and educator is unique in the ways they participate and contribute.



## Who Was Involved in this Community-Based Project?

We (the *Flight* research team) articulated a principled approach in collaboration with the leadership team at Edmonton's Intercultural Child and Family Centre (ICFC). We used monthly Sharing Circles<sup>5</sup> as a meeting place for open conversation and deep listening. Educators across the two program sites were invited to participate in ways they were comfortable—as listeners, storytellers, artmakers, and observers. We began each session with a meal, land acknowledgment and offered art materials with optional prompts. We set ourselves to listen respectfully and refrain from judgments as co-learners alongside the educators and how they thought about their daily work within the diverse community of newcomer, Indigenous, and settler families.



### Guiding Principles for Engaging the Community:

- Building a practice of relationships by valuing the contributions of all members
- Honouring multiple perspectives through listening openly and without judgment
- Making time and space for open and flexible engagements focused on relationships and not outcomes
- Acknowledging the cultural competencies of immigrant and refugee child care educators through mutual learning
- Creating authentic, respectful sharing of knowledge/ experiences that honours cultural practices and meaningful *Flight* framework connections

In discussion with the ICFC leadership, we committed to creating a professional learning document for Alberta's early learning and care programs seeking to make meaning of their intercultural practices. Herein are educator stories of everyday practices that can stir others to think about what they do and might do<sup>6</sup>.

**ICFC's vision for child care is a community of shared stories, respect, and belonging.**



We hope that users of this document will hear the strong voices of Alberta early childhood educators and see, within the words and images<sup>7</sup>, the cultural humility<sup>8</sup> of sitting alongside as co-learners, listening deeply, and thinking about what the stories say about who we are collectively. We continually committed to cultural safety<sup>9</sup> by remaining open and learning from the educators' stories, approaching them with inquiry rather than forming assumptions filtered by misunderstandings. We drew significantly on Carlina Rinaldi's pedagogy of listening<sup>10</sup> when, in the act of hearing, we attend to what is expressed without the distraction of formulating a response, by practicing being present to those who have stories to share.

Our work, thereafter, was to script the stories vividly, to lift early learning and care practices up so that we/you might think further with them. The **For Reflection** prompts alongside each story invite multiple perspectives of those already present in child care communities—the children, other educators, families, community members, and your program values. We have also pointed to open-access videos and print resources that you can read and view with your colleagues to learn more about culture and how it shapes who and how we are together. These resources are intended as a beginning. You can add to them as you find other sources that have meaning for you.

We are truly grateful to have the opportunity to learn from the Sharing Circles with the educators and leaders of ICFC. The following interconnected ideas shape our learning:

2.1 In **A Practice of Relationships: Welcoming, Caring, & Communicating**, the educators' stories make visible how cultural ways interweave everyday moments of arriving, feeding, napping, attending, words exchanged, and sharing self with others.

**ICFC believes that every child brings cultural knowledge and personal rhythm into the classroom.**

The educators spoke of their love for the children in these, and the other shared stories. The educators expressed love for children as they learned ways to encourage a child to nap, enact responsive feeding practices, and respond daily

- What children are showing and sharing about how they understand themselves and others
- Engagements with colleagues to learn about their experiences and gather further insights into moments that cause surprise, confusion, and wonder
- Meaningful and respectful ways to learn from families about what they do, think, and know about their child
- Working together in a space of co-learning to consider how complex and evolving cultures are shaping growing communities that care
- Additional resources to learn more about cultural ideas and how they shape early childhood community life.





to children and their playful ideas and relationships. The educators talked about their love for the children as an expression of *caring about* and *caring for*<sup>11</sup> the whole child emotionally, socially, culturally, and spiritually.

2.2 In **Responsive Environments: Co-Playing, Co-Learning, & Belongingness**, the educators' stories reveal children as mighty learners and citizens as they make decisions, reimagine cultural games, participate in cultural experiences, seek to know about cultures through sharing and attending, and contribute to community life through caring.

**ICFC's mission is to move beyond "tolerance" toward true belonging and dignity for all children.**

In these and the other stories, the educators showed us how they enact intercultural relationships as they think about, make space, and acknowledge the multiple cultures of community members—educators, children, families, and members of the broader community. Their openness to recognize the cultural ways of being of others entwined each Sharing Circle as educators worked as a team while acknowledging individual strengths for a shared purpose. They embraced the uniqueness of each child and family with inherent linguistic diversity and ways of being as they celebrated one another and the richness that diversity offers in a community that involves everyone.

2.3 In **Literate Identities with/in Communities: Image of the Child, Family, & Educators**, the educator's stories offer insight into exchanges of linguistic diversity, unintended (or intended) missteps, the significance of cultural and family phrases and names, moments of pause, and expressions of cultural identities through music, dress, and ways of being.

**ICFC's philosophy illuminates that identity, care, and learning are interconnected, and created through the shared authorship of the learning environment—children and educators co-create a program culture together.**



The educators' stories expressed the interconnectedness of I/we in these and other stories. At the same time, this concept is highlighted in *Flight* dispositions to learn, as educators grow their dispositions alongside children who are also growing dispositions to learn. The ICFC educators contributed to the idea of I/we by embodying a shared, mutually responsive, and reciprocal curriculum with children and families. We bring your attention to stories told using the pronouns I and we while the playroom teams authored the stories collectively. One educator began to tell a daily moment, and others added details revealing the shared nature of living with/in a community together, embracing the many cultural ways of being, respectfully acknowledging differences, and illuminating the reciprocity of culturally caring pedagogies.

**Section Three is a Spanish Translation of *Flight's* Holistic Play-based Goals and Dispositions to Learn,** followed by a Spanish-English Glossary. This community-based project arose out of conversations with the *Flight* Practice Advisory Council, which inspired the *Flight* research team to consider piloting a dual-language course. Drawing on the linguistic knowledge of *Flight* instructors and facilitators, a course combining English content with Spanish meaning-making conversations was delivered. The Spanish translation included here will support the dual-language course delivery and support communities to share *Flight* insights into what children do in play with Spanish-speaking families.





## How Can You Use This Resource?

This Intercultural Professional Learning Document is a tribute to the educators and leaders of the ICFC program in two locations in downtown Edmonton. We hope that the users of this document will engage by:

- **Reading and discussing a story (one or more) and thinking about what you do.** Intercultural relationships are not about competition; instead, it is a way of learning *from* the stories of others that say something about our relationships. Early learning and care stories are told to lift practices up so we might think about our relationships and co-learn with others to find meaningful ways of being together.
- **Approaching the stories, not as a single right way, but as subjective, situational, making the multidimensional complexity visible that early learning and care is.** Your stories will differ because of who you are and who you are with families in your programs. Differences create a space for making meaning of the richness of community life as we embrace uniqueness and co-learn alongside others.
- **Making connections and meanings by illuminating how your practices nurture the relationships you seek to have with families and children.** As a professional learning document, we offer additional resources that you can also engage with to think about the stories that help you to illuminate how you are and want to be with families; knowing that each family brings unique cultural experiences for co-constructing curriculum, involving daily routines, opportunities for children's play, and engagements for co-learning. There are so many ways we can collectively grow, and sharing among community members is one of those ways.





## 2.1

# A Practice of Relationships: Welcoming, Caring, & Communicating



## 2.1 A Practice of Relationships: Welcoming, Caring, & Communicating

Families know their children in ways no one else can.<sup>1</sup>

### Sharing Culture with Others

“What’s that?” a child asks, tilting their head.

I settle into a small chair and unwrap the precious costume. Other children gather, eyes wide with curiosity.

“This is something very special from where I come from.” I smile. Gently, I help a waiting child into the outfit. The fabric drapes over their shoulders. They giggle, spinning slowly, admiring the texture and feel of something unfamiliar, and all at once, beautifully joyful. The gathered group claps and cheers, eager for their turn.

A mother arrives for pickup. Pausing mid-step, her eyes land on her child, adorned in the costume I once wore for a festival as a child.

“She looks beautiful,” she says, voice thick with emotion. “Thank you for sharing that.”

I return a smile. My chest feels full with warmth. This is why we share our stories, languages, and identities that live alongside wooden blocks and paint.

From the Sarang Room  
Harbaunder, Khima, GJ, Rupinder, Jobi & Ronald



### For Reflection

As educators, we share our talents, interests, and ways of being with the children and families we work with. Our cultural existence is a part of who we are and what we share.

Think about what you share with the children you work with: the books, artifacts, songs, phrases, or games from your childhood? Think about how those pieces connect to your childhood, illuminating your lived everyday culture, past and present.

We often think culture is about traditions and celebrations, and though it is, it is also about what brings us together as we live, play, and engage with others and our environments. Think about how the children and families encounter what you share - how they attend, trial, or encounter the things you offer them.

Talk with your colleagues about what they share from their childhoods or family events, and how the children and families respond.

Children also bring their cultural experiences with them each day, like their home toys or stories of memorable family events. How do you attend to, trial, and encounter what the children offer you from their home and community experiences—their lived family cultures?

In the video, *Valuing Diversity: Developing a Deeper Understanding of All Young Children's Behavior*, the authors discuss the importance of each child seeing their culture in classroom images, art, language, and artifacts. (See the Additional Resources at the end of this section for the link.)



## Starting the Day with a Parting

“Daddy...” Sonny’s voice cracks as he stands at the window, eyes brimming with tears. “Daddy, you forgot,” his chin trembles.

Sonny’s words hit me like a wave. “Daddy! Daddy, you forgot!” I urgently call towards the door, repeating his words. Down the hall, I see Dad chatting with another parent. I look back at the window and see Sonny’s body stiffen, longing for his morning ritual with Dad.

A memory draws me back to the morning Sonny arrived, transitioning from another playroom in our centre. “Sonny, Daddy is going to work. Where would you like to say goodbye today?” I ask, kneeling beside him. His brow furrows. His gaze drifts around the room and lands on the far side. “That window,” he whispers. “That big window.”

From that day—rain, snow, or sunshine—Dad departs, and Sonny waits, face pressed against the cool glass, and eyes filled with anticipation. Then, Dad reappears like clockwork, flushed cheeks, breath visible in the morning air. Eyes meet. A wave. A smile. Sonny’s whole body bouncing in response, arms waving wildly. It’s their ritual—a moment of connection before parting for the day, filled with a silent promise to return.

Witnessing Sonny’s tear-filled eyes for the almost forgotten wave reminds me how these everyday exchanges hold a world of meaning for the child. Following the window ritual each morning, Sonny joins in play with others easily.

From the Awâsis & El Nido Room  
Linette, Mandy, Yvonne, Trisha, Helen, Rachee & Jame  
Nirmali, Saba, Pierina, Azeb & Nancy



## For Reflection

We see Sonny pressing against the window, with teary eyes and an animated wave as his father leaves for the day. In Portuguese, the word ‘saudade’ describes ‘embodied missing,’ which we see in Sonny’s actions, as he prepares for his father’s leaving. What words do you know that communicate the experience of missing a significant person?

Rituals and routines are common in the daily comings and goings of child care. As well, family practices—family rituals and routines reveal unique cultural ways of being. Think about the rituals and routines that you witness between children and their parents in your daily work. Think about how those exchanges help you to know about the family.

Talk with your colleagues about the moments and rituals you/they notice between children and their families.

In what ways do you invite families to talk about and share their routines with you? In what ways do you invite families to co-construct daily routines?

The connection between daily routines and culture is discussed on page 52 of the *Spark Guide*, created by Policy Wise. (See the Additional Resources at the end of this section for the URL.)



## More than words

“Ate!” (pronounced a-te). The word bursts from the child’s mouth with a grin. She points at her older playmate and giggles, delighted by the new sound on her tongue.

“Do you know what *Ate* means?” I ask, smiling.  
“It means big sister,” she declares proudly.

We hear it more and more these days—Tagalog words weaving themselves into the flow of play. In our room, three of us educators are from the Philippines. Naturally, when we speak together, bits of our home language bubble up—quick phrases, soft exclamations, a rhythm that feels like home. The children notice. They listen. And then, they join in.

“We’re done, *na*,” Nad says, as the small group finishes their task. It’s a small word. A common Filipino expression. Just a tiny word we use for emphasis, to soften or finish a sentence.

“Come on, *na!*” “What is it, *na?*” We hear our words in the children’s playful exchanges. The room erupts in laughter. Not mocking, but *joining*. They’ve adopted the word as their own.

“Teacher, what language is that?” one child asks.  
“It’s Tagalog,” I reply.  
“I want to learn,” they say. “Is it easy?”

“We’ll teach you.” And just like that, language becomes more than communication—it becomes connection as we kneel together. *Ate. Na.* Words wrapped in play, passed between children like secrets, like songs. Words that carry pieces of our identities are gently taken up by the children.

From the Kapatiran Room  
Nad & Lhea

## For Reflection

Children are keen observers of the significant people in their lives. Think about what you have heard or seen children do to imitate you, a colleague, or a family member.

We might not make the connection between commonly used, or made-up words and phrases, and culture. However, when we consider culture as the family’s lived experience, particular phrases are often part of daily exchanges with those closest to us.

Talk with your colleagues about particular phrases they recall from their childhoods, or phrases they still use today within particular relationships. What do you think these phrases and terms of endearment reveal about their relationships among family and connections with the community?

When the opportunity arises, share with a family the phrases or words you have noticed their child using, and invite the family to share words and phrases that are said at home to enhance their connections.

Try the family word or phrase with the child in child care and watch for their response. They will tell you if it is okay to continue with that special family phrase.

In the video, *Implications of Culture on Language*, Amirpooya Dardashti talks about the complex meanings that come with cultural communications within diverse groups. (See the Additional Resources at the end of this section for the link.)





## Holding Hands and Honouring Rest as a Relationship

Remy's eyes are wide, and his legs are restless. Another restless afternoon. Though we try soft music, dim lights, and gentle voices, nothing seems to work. I gently offer to rub his back. Jame offers a cozy blanket. Still, he tosses and turns.

What are we missing? Wonder mingles among the team as we make plans to connect with the family at pick-up time.

"What helps him at home?" We invite the family to tell us about sleep time at home, after we share the restless naptime in child care.

"Just hold his hand," Mom offers. Simple, but nevertheless, I offer my hand the next day as the group settles for napping. Remy accepts my fingers and lifts my hand to his nose, sniffing gently.

"Do I smell like Mom?" I smile. Remy presses my hand to his face, his eyes slowly shut, and he sleeps. Stunned, I hold the moment of magic that transforms his napping routine.

Remy only accepts certain hands. He turns Rachee's hand away—too warm or too cold or too rough—we wonder.

"Your hands aren't soft enough," he confirms one day. We explore his responses to cold hands or lotion-soft hands. Remy settles with Linette's hands every time, weaving his fingers through hers like threads.

From the Awâsis Room  
Linette, Mandy, Yvonne, Trisha, Helen, Rachee & Jamie

## For Reflection

The common naptime routine in child care focuses educators' attention on tasks, such as tidying the room, laying out the beds, sorting children's blankets, dimming the lights, and setting the mood with soft, slow, rhythmic music. The daily napping routine can become automatic, done with little thought, until a new child joins the room and another bed is needed, bringing a new relationship.

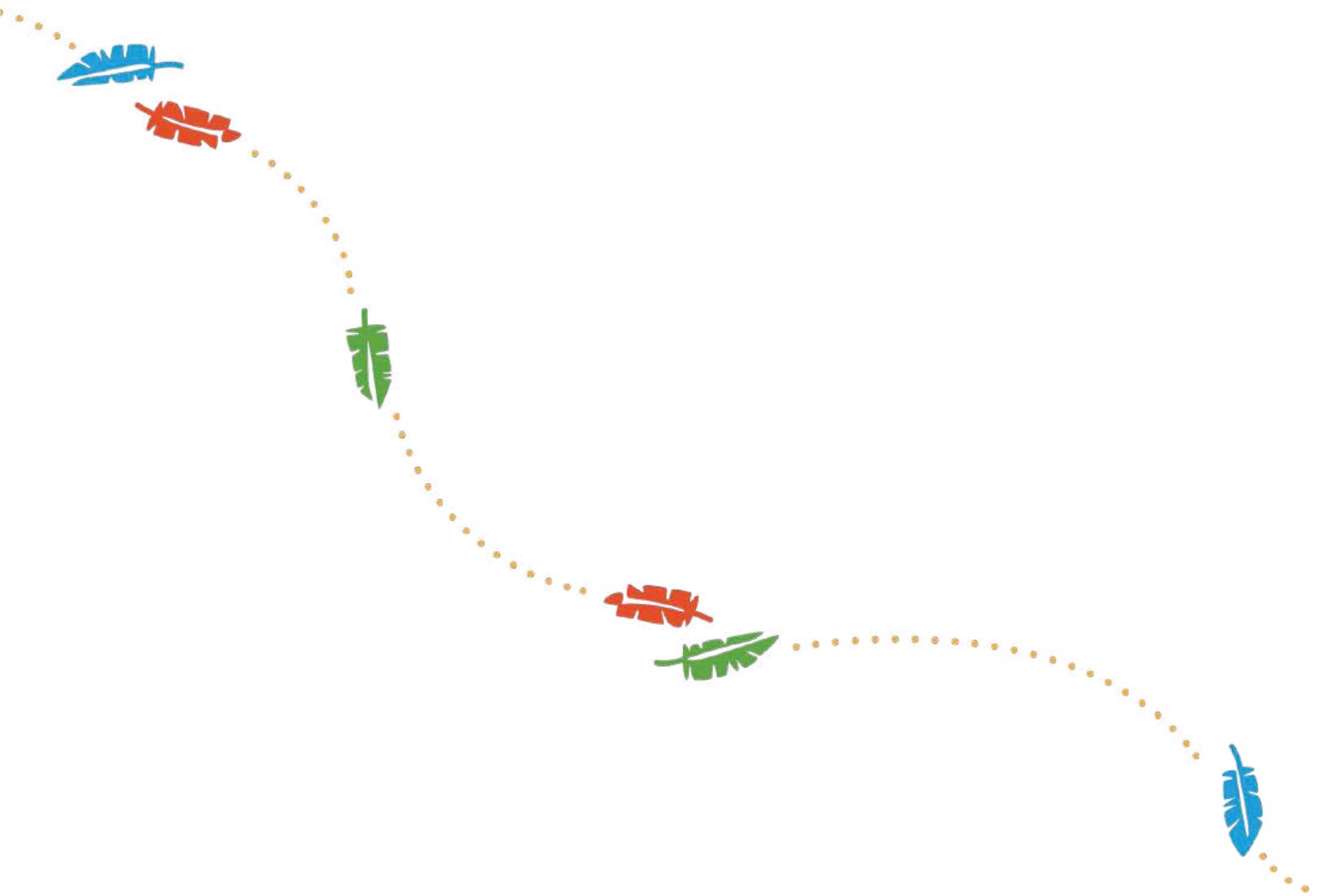
Napping is a family cultural practice, created in the intimacy of the child's home with significant people. Safe and secure with particular smells, sounds, and the touch of a gentle, knowing hand learned in the familial relationship from the beginning. Think about how each child's napping routine is unique. Talk with your colleagues about what they notice about each child during this important daily routine. Consider how the reciprocal nature of home and child care influences the napping structure for each child.

Families are important resources for a child's napping and other daily routines when a child enters child care and becomes part of a group. What can you learn about each child and their preferences for routines like rest-time—a book, song, toy, or blanket? Consider how the environment (time, materials, spaces, and your participation) is critical for nurturing your relationship with a child by offering the comfort of a particular touch and responding to their rhythms, whether the child naps or not.

Think about talking with a family, without judgment, to learn about the child at home. In what ways can you use what you learn from the family to shift small, yet significant relational practices that reflect a child's home experience, such as holding their hand as they settle for naptime? In doing so, you can strengthen home-child care connections.

In the video, *Learning About a Child's Family Culture*, Dr. Tanya Moorehead talks about the importance of learning about a child's culture. (See the Additional Resources at the end of this section for the link.)







## 2.2

# Responsive Environments: Co-playing, Co-learning, & Belongingness



## 2.2 Responsive Environments: Co-playing, Co-learning, & Belongingness

The environment is not a substitute for you; rather, the environment is a reflection of who you are in relationship with the children—as **mighty learners** and citizens—and their families.<sup>1</sup>

### Imaginary Skies: Pretend Planes to Real Connections

“What country are we going to today?” The children sit in the pretend plane among the clouds hanging from the ceiling. Then one day the children arrive after school to find boarding passes. Again, they settle on the pretend flight, this time with a presentation of the country’s flag and a dance by the educator-flight attendants.

“What are we doing in my country?” Malaya asks. Soon, everyone wants to travel to a country they are connected to. They want to show everyone how special it is.

We pin our travels on a map each day. Noticing the groups’ recorded travel, the families bring in flags, banners, and other artifacts from countries they lived in and traveled to. A parent offers to share stories of a particular country, telling us about their life there. The stories connect us, and make us feel part of a community.

From the Kapatiran & Natonam Room  
Nad & Lhea  
Rita, Daman, Hoa & Maui

### For Reflection

Think about how the play ideas you plan to engage the children. What do you learn from the children and their play? In what ways do those ideas connect to children and their experiences at home and in the community?

Consider ways to develop play ideas in response to how the children take them up. For example, adding boarding passes to playing air travel and listening to the children share what they know about particular countries they connect with. Talk with your colleagues about ways to authentically add to and expand the play ideas that children in your care are engaged with.

Think about how you can make the children’s play ideas visible in the community, through documentation, and also the literacy of signs, flags, maps, and passports that go along with the children’s play.

Environmental print reflects community life and is a form of literacy that is used by all people as they navigate daily life. Children come to know the meaning of environmental print as they move through communities and engage with others.

In what ways do you invite families to learn about the play ideas their children are engaged with? In what ways can you create time and space for families to share their knowledge and experiences to enhance the play ideas children are exploring?

Read the section, Transforming Our Environment to Reflect Culture, in Carole Massing’s and MaryLynne Matheson’s *Introduction to Early Childhood Education & Care: An Intercultural Perspective*, where they describe how a program evolved its play environment to reflect the children’s families. (See the Additional Resources at the end of this section for the reference.)



## The Shoe Game

“Teacher, when are we going to play the shoe game?” They greet me eagerly. “Tomorrow?” they anticipate. “Teacher Nad said tomorrow. Khima said, Tomorrow!”

I chuckle. ‘*Tomorrow*’ has become a magical word of expectation. It all began after a practicum student introduced the class to Chinese Goldfish, a card game from her culture. That moment ignited something in me—memories of childhood games in the Philippines.

The following morning, I gather the children and say, “We’re going to play a game, *Tumbang Preso*—means ‘knock down the prisoner.’ But don’t worry,” I laugh, “it’s not scary—it’s fun!”

I explain how one child will guard a jar while the others attempt to knock it down and retrieve their shoe, and run away quickly before they are tagged. Those who get tagged become the next guard of the jar.

As soon as we begin, the energy shifts and the gym buzzes with flying shoes, joyful shrieks, and the thumping of little feet. They run, cheer, and dive to protect the jar.

“Can we play the shoe game?” they ask often now. They know the rules, enforce them and remake some. They no longer need us—just the jar, the shoes, and each other.

“Why are we playing this game again?” I overheard one child ask another, later that day.

“Because it’s culture,” the other offers. “You need to learn it.”

I smile. This is what culture looks like in practice—not a lesson, not a worksheet, but a living tradition, woven into the rhythm of their play. They don’t need to pronounce *Tumbang Preso* to understand its meaning. They feel it in their bodies, in their laughter, in the way it connects them to something deeper.

From the Kapatiran Room  
Nad & Lhea



## For Reflection

It is not unusual for an educator to share a childhood game with the children they work with. Think about the games you grew up playing, and how they are similar and different from the games children play today.

Talk with your colleagues about the games they played as children and decide together about inviting children to learn one or more of them.

After sharing a game, listen for children’s requests to play the game(s) again. Watch how the children remake the rules, changing the games to adjust to who and how they play as a group today.

Culture, like childhood games, evolves over time and with new people and places. Children are culture makers and remakers as they rework rules in games and play in ways that make sense to the group involved.

Visit the National Institute for Play website for articles focused on *Children’s Play and Culture* to learn more. (See the Additional Resources at the end of this section for the URL.)





## “Can I Help?”

“Can I do the bottles?” a child commonly voices each morning.

They work with us! When we take dishes back to the kitchen, or it’s time to put laundry in the washer, they come with us. It’s a time to chat as we do our daily tasks together. Still, we think about their safety and ratios.

“Can we help you?” “Can we set up with you?” some always ask.

“Oh, sure!” I say, because they feel so important, like they are doing something to be helpful.

“No, I’m going with Daman this time. You can have the next turn, okay?” they negotiate. Together, the children organize roles, take turns, and patiently wait, figuring out who will help with each task as part of our shared daily routines.

From the Natonam Room  
Rita, Daman, Hoa & Maui

## For Reflection

Life in child care involves care, nurturance, cleanliness, health, and safety, in addition to children’s play. Daily tasks must also get done, such as laundry, sanitizing the toys, delivering snacks, and cleaning the dishes. In *Flight*, curriculum is defined as “the whole range of experiences, planned and unplanned, direct and indirect, that occurs within an environment designed to foster learning.”<sup>2</sup>

In child care, children are embedded in the daily life of care and play—in the everyday culture of a program. For some children, helping with water bottles, laundry, and watering the plants nurtures their disposition to care. In what ways do the children communicate to you their desire to help with daily care tasks? In what ways does their help offer you insight about them as a community member?

Talk with your colleagues about how children seek time with you as you carry out these daily tasks. In what ways do you involve the children who seek to participate in these, or in other ways?

Caring also happens in playful ways. In what ways do you recognize and acknowledge the diversity of caregiving that is embedded in children’s daily interactions in play, as they join others in exploring ideas? What do those playful acts of caring help you to know about their cultural ways of being?

Weiss-Sidi & Riemer’s article titled, *Help others—Be happy? The effect of altruistic behavior on happiness across cultures* is an interesting article that reveals cultural differences in what motivates helping and the consequences of helping behavior. (See the Additional Resources at the end of this section for the reference.)



## Meaningful Choices at Lunchtime

We guide the children to sit in the small chairs. But soon, several children slip from their chairs and drift away as the meal begins.

Puzzled, we wonder about what the children are telling us. We prepare to ask the families about mealtimes at home. We learn that some children sit on mats with their families, causing us to reflect on the unfamiliarity of the lunchtime tables and chairs.

Having gained new insights from the families, we prepare the next day with chairs and tables as usual, and a soft mat beneath the window with bowls and cups arranged thoughtfully nearby.

We wait, and watch. The children gravitate toward the mat, settling cross-legged; others climb into chairs. We settle down alongside them—one educator at the table and one cross-legged on the mat. The room hums with a sense of togetherness.

From the Kapatiran Room  
Nad & Lhea



## For Reflection

Think about times when children pause, wait, or move away from what is taking place. Consider how you respond to such moments—what do the children's actions tell you? For example, do you think their actions are disinterest, indifference, or passivity? How can you resist quick assumptions about the meaning of such moments?

In your interpretations of these moments, your image of the child is revealed - how you think children are, for example, innocent, strong-willed, or mighty communicators who reveal their connections, ideas, and ways of being. Even silence is a communicator, and what it communicates resides in the child's connections in the moment.

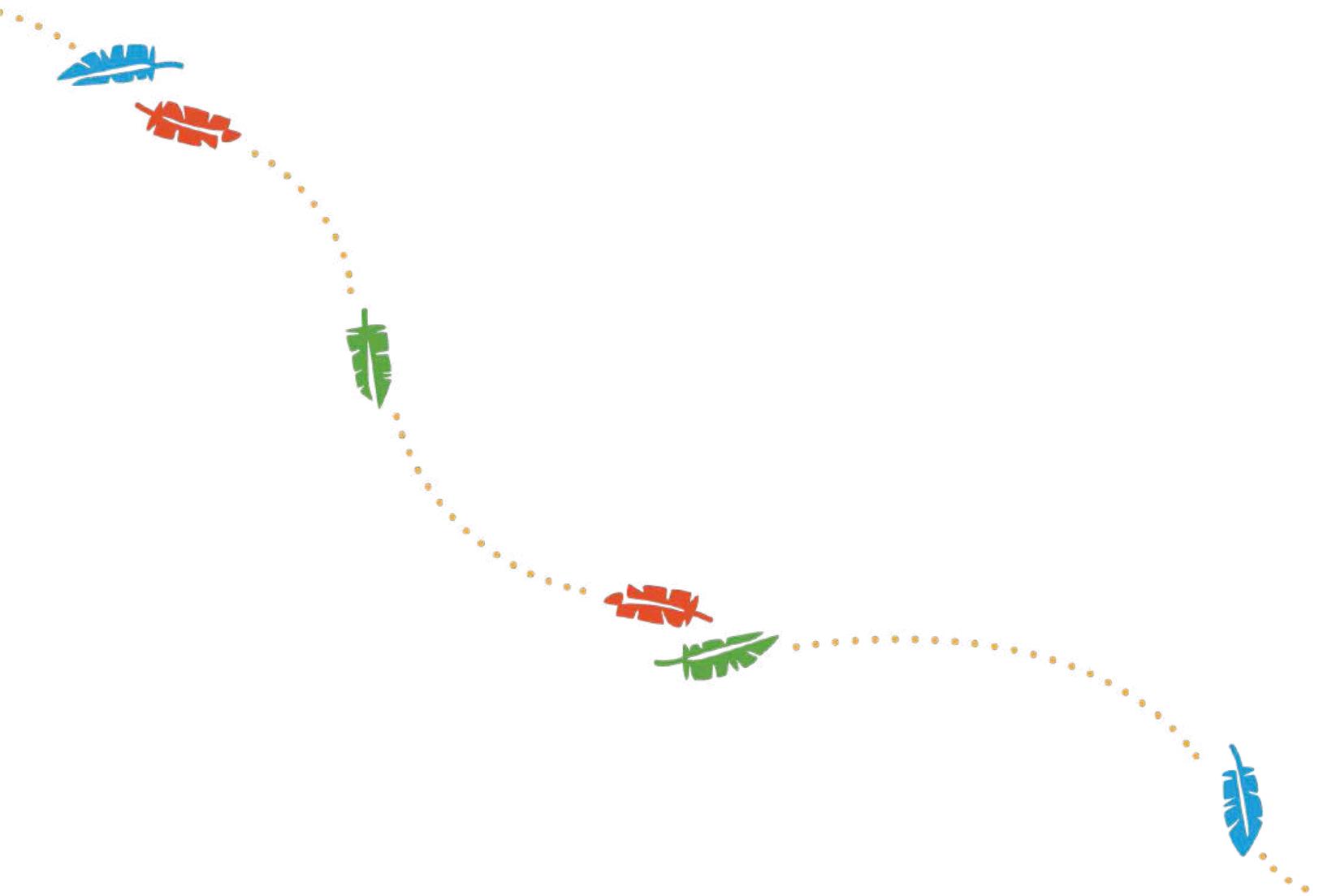
Talk with your colleagues about the meaning of silent, familiar, and perplexing moments with children. How do the insights they share offer you new awareness for daily practices?

When preparing to talk with families, be mindful to avoid judging, and instead share a moment of noticing followed by a sensitive wondering. For example, "We saw... slide off their chair and walk away, but I knew they were hungry. We are wondering what they are trying to tell us. What can we do?"

Share what you learn from a family with your colleagues. Think together about ways to approach a particular routine that reflects what families share, such as offering a choice at lunch for some children to sit on a mat and others to sit in chairs. Notice how the children respond. The child's actions and words will tell you if your efforts are respecting their cultural ways of being.

In this TEDxNelson video, *The surprising paradox of intercultural communication*, Helena Merschorf discusses the challenges of cross-cultural communication. (See the Additional Resources at the end of this section for the link.)







## 2.3

# Literate Identities with/in Communities: Image of The Child, Family, & Educators



## 2.3 Literate Identities with/in Communities: Image of The Child, Family, & Educators

Using language and literacies, children figure out ways of holding on to, exploring, and transforming their experiences and identities.<sup>1</sup>

### When the Drumming Speaks

I have been noticing children drumming on things, and today I am drawn to Kîsik, as they drum on metal measuring cups in the playhouse.

We play the Grass Dance for the children. Whenever the music starts, I notice them stop and listen, then begin drumming softly, as if they are trying to match the beat.

I talk with Mom, and she shares that this is who they are from a very early age. It seems that their sister is also interested in drumming, though Mom tells me that drumming is traditionally for men in their culture.

I am learning so much about this child and family by sharing what I notice about their drumming and appreciation for Pow Wow music.

From the Amani Room  
Khush, Chelsea, Bhavna, Ghebriele & Sanam

### For Reflection

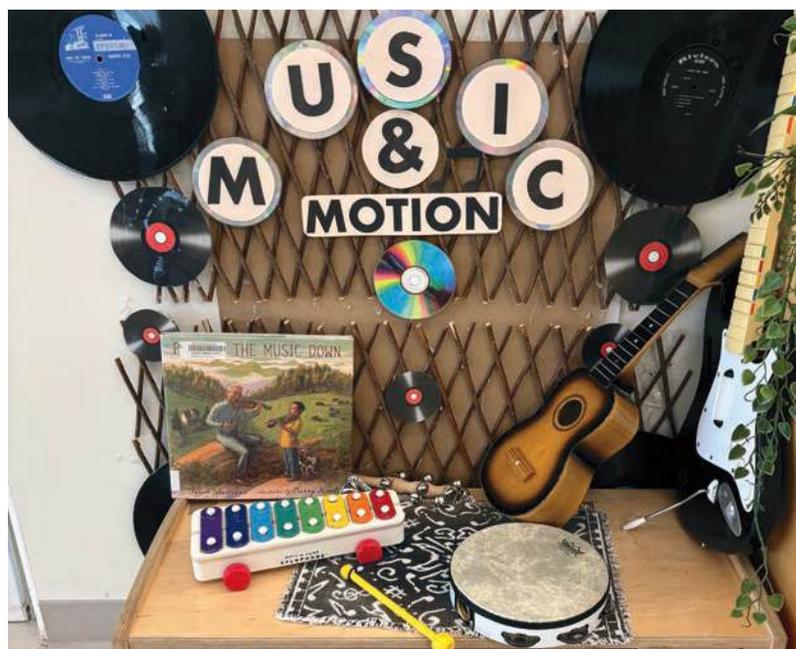
Consider what you notice about a particular child in daily moments of care and play. Talk with your colleagues about what you notice and learn about what they are seeing as well.

In early learning and child care, we use observation to learn about the child and family. However, families may feel uneasy if their experience of being observed has been filled with judgment. When you share observations with a family, it's important to share in a way that centers respect, curiosity, and collaboration, so families feel seen and valued rather than evaluated.

In what ways do you share in-the-moment observations of a child with a family? In what ways can you invite them to share more about their child and what the child likes and interests are?

Music, dance, art, as well as food, reveal expressions of cultural identities, and when we honour them, we foster a child's belongingness. Consider how you can use your observations of a child to reimagine the environment for them to explore their identities further. Think about how other children can also experience these opportunities in ways that help them explore part of themselves.

In the video, *Funds of Knowledge*, Dr Moll talks about the importance of families' knowledge and how educators can create environments that build on children's home experiences. (See the Additional Resource List at the end of this section for the link.)



## Building Connections through Language

We notice Mateus standing, watching a small group of children playing. We listen, but he does not speak to the others. We wonder how he is feeling about the spoken English surrounding him, words different from his familiar home Portuguese language. We wonder if the unfamiliar English words are stopping him from participating.

One day, intent on building a bridge, we open Google Translate and begin to learn his words: “*Água.*” (water) “*Verde.*” (green) “*Vamos!*” (Let’s go!). Then something shifts.

“It’s time to clean up!” Meher announces one day. “*It’s time to clean up! Time to clean up!*” Mateus repeats, gently nudging others, eyes bright with understanding. A ripple of joy spreads through us, knowing that he is no longer just an observer—he is leading!

Soon after, we play Brazilian music and recite Portuguese rhythms. We see his body relax when the music starts. His whole face lights up, and in his eyes, we see—‘I belong.’

Next, we print words and practice common Portuguese phrases. We want to honour his language, his culture, and his sense of self. We don’t force him to learn English, but he does.

He knows more English than us, now! Mateus is thriving in kindergarten and speaking Portuguese and English with confidence and joy.

From the Sarang Room  
Harbauinder, Khima, GJ, Rupinder, Jobi & Ronald



### For Reflection

Think about a time when you were new to a community. Perhaps you were unsure where you fit and how to act. In what ways did you gather knowledge about how to be in that community?

When a child begins in a room or program, what do you notice in how they watch, wait, and stand aside from the activity of the other children? Language is one way children gain knowledge about what is going on.

What home languages are evident in the early learning and care community? Talk with colleagues and families to learn words from their home languages. In what ways can you make visible the richness of the multiple languages in the environment?

Notice how a child and a group of children respond to diverse languages - the child whose language you are engaging with, and the other children who are also language learners?

The connection between language and culture is discussed on pages 48 & 53 of the *Spark Guide*, created by Policy Wise. (See the Additional Resource List at the end of this section for the URL.)





## Words Can Hurt

"I don't play with that people," the distressed parent repeats what her child told her the previous evening. The words hang heavily between us. I hadn't heard them, but the child and parent did; so, I listen. Alarm settles in. I know we can't overlook the potential hurt, the jokes, the stereotypes, the silent and subtle ways people are made to feel less. We must confront it.

"You can't play because you're a boy," we were all ears. "You can't cook because you're a boy!" How do children learn about these ideas?

Suddenly, our days feel urgent: circle times, spontaneous dialogues, intentional provocations, meetings with our director, webinars, and consultations with our family support worker. It is more than identifying who said what; it is about something more delicate. How do we confront it—and celebrate each child and family at the same time?

Mirrors are gently held up to every child, not literal mirrors, but stories, books, and conversations. We introduce books celebrating all hair types, eye shapes, and skin colours. Mats are scattered with dolls of all skin tones. "Did you know that everyone's skin is different, and that's beautiful," we emphasize.

We adorn the walls with flags, each printed and pinned when a new child joins us. A parent notices a Brazilian flag fluttering, smiles, and then uses her phone to capture it. "That's ours," she whispers. Her child beams.

We transform the room by celebrating the differences that make each child special. Moving beyond tolerance to nurturing belongingness in a place where every child sees themselves in a story. We hone our listening skills, learning to recognize exclusion in spoken words, whispers, pauses, and the absence of those not yet invited to join.

Every voice matters. You are seen. You are welcome. Each moment is an opportunity for reflection, a new conversation, and a gentle push towards empathy and inclusion. Every child and family belongs.

From the Sarang Room  
Harbauinder, Khima, GJ, Rupinder, Jobi & Ronald



## For Reflection

Sometimes people (children and adults) make comments that reveal societal issues. Sometimes these conversations are dismissed as if children's words are innocent and without meaning. However, words and actions can diminish others, knowingly or unknowingly.

Every family lives in particular ways that reveal their uniqueness. Think about the diversity each family and each educator brings to the early learning community. Think about how the environment reflects the mosaic that Canada is, or dismisses, or worse, diminishes another's uniqueness. How do you feel when another is made to feel less than? How do you respond?

When the environment reflects each child and family, they gain a sense of belongingness; and when the environment does not reflect each child and family, they may feel marginalized.

What is meaningful to the children and families that can reveal their diversity and celebrate the uniqueness that everyone brings? In what ways can we talk with one another (the children, families, and educators) about their experiences that will grow our collective awareness of the many ways that make families unique and diverse?

Think about how learning about others contributes to growing our sensitivity and empathy about how others may experience off-handed, trite, or negative comments. In what ways can you approach such comments, even when they are not intended to be hurtful?

Fostering cultural safety is a topic that is discussed in the *Spark Guide* (pages 30-31), created by Policy Wise. As well, Carole Massing's and MaryLynne Matheson's *Introduction to Early Childhood Education & Care: An Intercultural Perspective* discusses bias, discrimination, and racism toward nurturing social justice (pages 27-39) (See the Additional Resource List at the end of this section for the URL and reference.)



## Welcoming the Whole Child

“No, no, no. Stop! Wait!” Mussie declares. I stop, my hand hovering at the door handle. I pull my arm back, curious about why he doesn’t want me to open the door.

“Wait. Wait. Wait,” he says softly, his eyes focused ahead. Mussie stands in the doorway, arms stretched outward. He chants softly in his home language, nods, and invites, “Okay. Now you can open.”

“He’s blessing the rooms,” an educator, familiar with his home language and faith, explains when we talk about his deliberate, sacred morning rituals. Several educators hesitate; religion can feel too sensitive and tricky for the early childhood setting.

We made space to pause in uncertainty, to reflect on our biases; to recognize judgments and biases we didn’t know we had, and make time for reflection and space for other ways of being. Instead of redirecting, we decide to approach with curiosity, and wonder, what is he teaching us? Why is this ritual important to him? Why are we uncomfortable with it?

“How can we honour this part of him?” we ask his family and reach out to educators in his community. We begin to see him as a leader, in his way of entering a space with presence and purpose. We hear it in his voice, when he holds the toy microphone we made for him, calling out as if gathering a crowd, singing, inviting. Some join him, and others choose to play.

When a child brings their whole self into the room, including their spiritual and cultural ways of being, our role is not to turn them away. Our role is to pause, reflect, and be open without judgment. This story remains with us, still. We hear he’s a leader in his church today. We smile that we were a part of recognizing him in childhood.

From the EI Nido Room  
Nirmali, Saba, Pierina, Azeb & Nancy



## For Reflection

Think about all the ways children reveal parts of themselves as they play, share, and engage with ideas and others. Talk with your colleagues about what they notice about a child or a group of children.

Think about how you and your colleagues feel about the ideas children present. Which ideas do you nurture and which ideas do you redirect or ignore? Ask yourself why?

When we make space for a child to see themselves as they wish, we nurture their sense of self. When we diminish or redirect a child, we may exclude a part of them that leaves them feeling disconnected from the community. Consider how you embrace, ignore, or redirect the ideas that children engage with.

Identities are plural and always evolving across a lifetime with each relationship, experience, and idea they encounter. Children’s identities are (re)shaped through a complex interrelationship between nature (who children are born to be) and nurture (the many relationships they encounter). Sometimes, a child is captivated by the qualities of a character in pop culture, or has interests that resonate within families, such as music, art, or mathematics. Sometimes, like Mussie, religious rituals capture a child’s interest in a significant way. In what ways do you collectively make time and space for children to explore their ideas?

Think about how the child’s exploration impresses you about the child. When the time is right, consider sharing with a family the ideas you notice a child exploring. Invite the family to share what they notice as well. Talk, without judgment, about possible community experiences and relationships that may contribute to a child’s emerging identities.

In the video, *Being Proud and Strong –developing cultural identity in Indigenous early childhood education*, the Torres Strait Islander educators reinforce children’s cultural identities as a way to nurture their confidence and resilience. (See the Additional Resource List at the end of this section for the URL.)



# Additional Resources

- Brightflow. (2024, December). *Exploring Culture Through the Lens of Everyday Life* [Online forum post]. Medium. <https://medium.com/@brightflow56/exploring-culture-through-the-lens-of-everyday-life-529bddcc87e4>
- Dardashti, A. (2022, March). *Implications of Culture on Language* [Video]. TEDxTAMU. [https://www.ted.com/talks/amirpooya\\_dardashti\\_implications\\_of\\_culture\\_on\\_language](https://www.ted.com/talks/amirpooya_dardashti_implications_of_culture_on_language)
- Kaiser, B., & Rasminsky, J. S. (2019, December/January 2020). Valuing Diversity: Developing a Deeper Understanding of All Young Children's Behavior. *National Association on the Education of Young Children* [website]. <https://www.naeyc.org/resources/pubs/tyc/dec2019/valuing-diversity-developing-understanding-behavior>
- Massing, C. & Matheson, M. (2021). *Early childhood education & care: An intercultural perspective*. Brush Education. (123-126).
- Merschdorf, H. (202, June 17). *The surprising paradox of intercultural communication* [Video]. TEDxNelson. <https://www.youtube.com/watch?v=JzJNA-3b6NA>
- Moll, L. (2015, May 12). *Funds of Knowledge* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=aWS0YBpGkkE>
- Moorehead, T. (2020, July 27). *Learning About a Child's Family Culture* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=RgHZq-gJHeY>
- National Institute for Play (2007-2025). *Children's play and culture* [website]. <https://nifplay.org/childrens-play-and-culture/>
- PolicyWise for Children & Families. (2024). *Spark: A Guide to Culture*. <https://sparkguide.ca/wp-content/uploads/2024/10/Spark-Guide-English.pdf>, p. 52
- Queensland Department of Education. (2016, November 14). *Being Proud and Strong –developing cultural identity in Indigenous early childhood education* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=wzGrS0EfqE>
- Weiss-Sidi, M., & Riemer, H. (2023). Help others—Be happy? The effect of altruistic behavior on happiness across cultures. *Frontiers in Psychology*, 14, 1156661. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1156661>





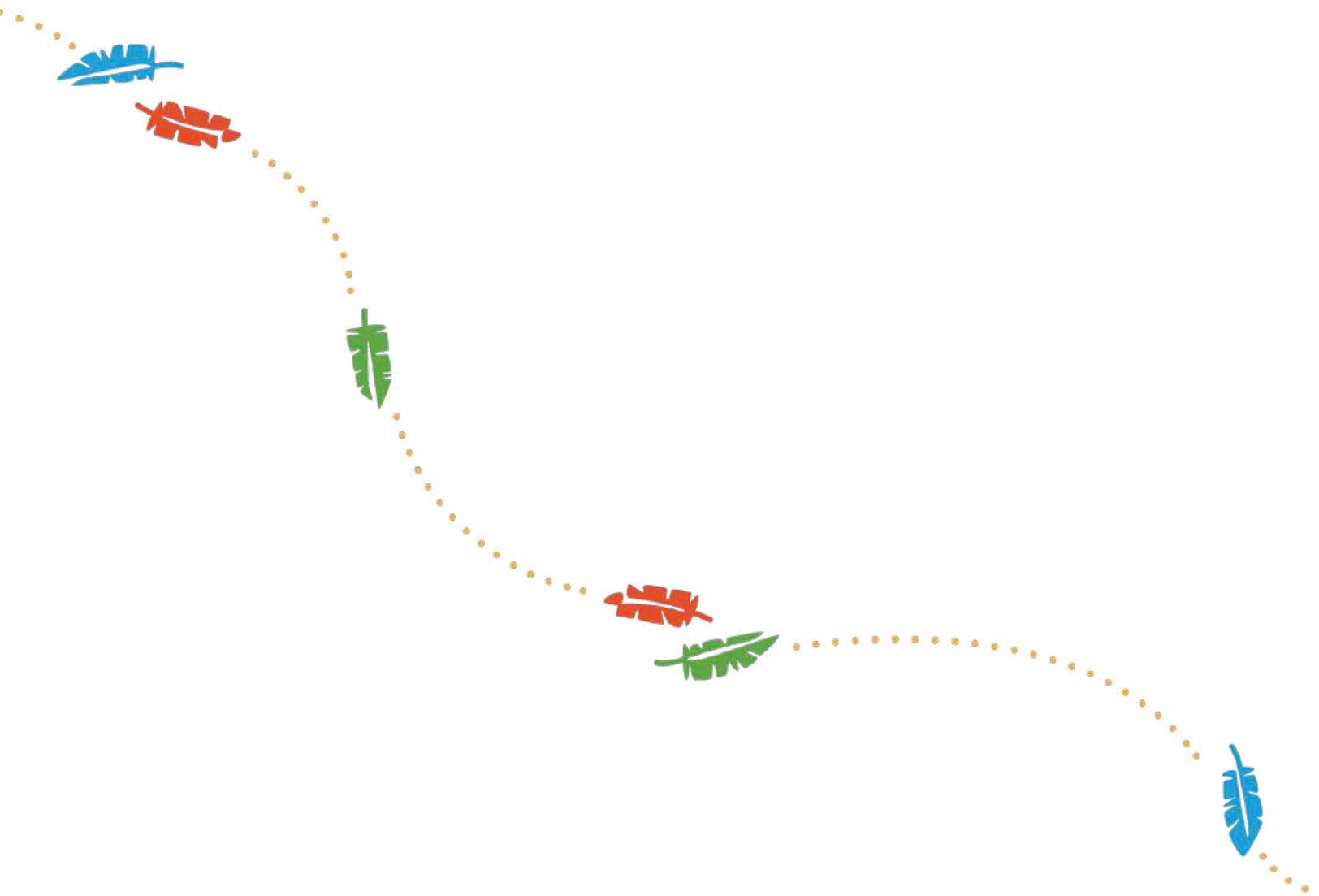


## Sección 3

# Construcción de Significados Curriculares: Objetivos y Disposiciones

(Curriculum Meaning Making: Goals and Dispositions)







## 3.1

# Objetivos Holísticos Basados en el Juego



## 3.1 Objetivos Holísticos Basados en el Juego

No podemos considerar un aspecto del cuidado, el juego, el aprendizaje y el desarrollo de una niña y un niño sin tener en cuenta todo el contexto de las prácticas y tradiciones familiares, sociales y culturales, y la comunidad de la primera infancia.

Todo lo que hacen las niñas y los niños tiene un significado para ellos. Las decisiones curriculares en el aprendizaje temprano y el cuidado infantil comienzan con las niñas y los niños.

Los objetivos holísticos basados en el juego del Marco de Aprendizaje y Cuidado Temprano de Alberta se han adoptado del *Marco Curricular de New Brunswick para el aprendizaje temprano y el cuidado infantil*—(inglés).<sup>1</sup> Como desarrolladores del marco curricular de Alberta, descubrimos a través del proceso de desarrollo y asesoramiento que los objetivos investigados cuidadosamente de Nuevo Brunswick, basados en una perspectiva sociocultural del aprendizaje temprano, resuenan con lo que queremos para las niñas y los niños de Alberta.

Utilizamos los términos “holístico” y “basado en el juego” para describir los objetivos de Alberta. La palabra **holístico** significa que siempre consideramos a la niña y el niño en su totalidad en nuestro trabajo—entrelazado complejamente en sus relaciones, en el juego, en el aprendizaje y en el entorno. El cuidado, el juego, el aprendizaje y el desarrollo de las niñas y los niños siempre se consideran dentro del contexto de las prácticas y tradiciones familiares, sociales y **culturales** y de la comunidad de la primera infancia. Las palabras ‘**basado en el juego**’ centran la atención sobre el papel fundamental del juego en la **construcción de significados** curriculares. **El juego** de las niñas y los niños es central en este marco curricular como un proceso activo, exploratorio, creativo y expresivo, profundamente arraigado en las experiencias cotidianas de las niñas y los niños y a través del cual participan, aprenden y le dan sentido activamente al mundo.

**Todo lo que hacen las niñas y los niños tiene un significado para ellos.** Las decisiones curriculares en el aprendizaje temprano y el cuidado infantil comienzan con las niñas y los niños. Estos objetivos ayudan a los educadores de aprendizaje temprano y cuidado infantil a pensar y describir lo que están experimentando en el entorno de la primera infancia y considerar otras posibilidades que pueden enriquecer el cuidado, el juego, el aprendizaje y el desarrollo de las niñas y los niños. Además, los objetivos proporcionan a las y los educadores



un lenguaje común profesional a medida que comparten las historias de las experiencias de las niñas y los niños con las familias y sus colegas.

**Los cuatro objetivos holísticos basados en el juego** se pueden utilizar para reflexionar e interpretar las experiencias de las niñas y los niños, incluidos los lactantes menores, los lactantes mayores y las niñas y los niños preescolares. Cada objetivo se expande en tres facetas: aspectos del objetivo general. Cada faceta del objetivo se amplía aún más en una lista de descriptores. Los descriptores de objetivos se pueden utilizar para describir lo que las niñas y los niños están haciendo en su cuidado, juego, aprendizaje y desarrollo. De esta manera, los educadores pueden comenzar a hablar entre ellos y con las familias sobre las experiencias de las niñas y los niños utilizando un lenguaje común. Junto con los descriptores hay una sección llamada "Para reflexionar". El objetivo de las preguntas y los recordatorios son respaldar la reflexión y planificación. Estas preguntas y sugerencias están pensadas como puntos de partida. Los educadores pueden tener más preguntas y dudas que surjan de su propia comprensión y de sus relaciones con las niñas y los niños y sus familias.

Aunque cada objetivo proporciona un marco para pensar en el cuidado, el juego, el aprendizaje y el desarrollo, existe una superposición e integración de los objetivos. Cuando las y los educadores utilizan los objetivos para describir las experiencias de las niñas y los niños, las relaciones y conexiones entre ellos son inmediatamente obvias, por ejemplo, cómo el juego y la alegría contribuyen al bienestar. La naturaleza holística de los objetivos significa que no se puede considerar uno de ellos de forma aislada de los demás; son parte integral de las experiencias diarias de las niñas y los niños.

A continuación se describen brevemente cada uno de los objetivos—**Bienestar, Juego y Alegría, Comunicación y Alfabetización, Diversidad y Responsabilidad Social.**

Katie, una educadora, explica: "Los objetivos me ayudaron a ver lo que las niñas y los niños ya están haciendo y a considerar posibilidades adicionales".<sup>2</sup>



“Siempre supe que el juego de las niñas y los niños era importante; ahora tengo las palabras que me ayudan a explicar a las familias y a quienes nos visitan lo que hacen las niñas y los niños mientras juegan.”

– Brittany, educadora de ELCC <sup>3</sup>



**Bienestar** se expande en tres facetas: salud emocional e identidad personal positiva, sentido de pertenencia y salud física. Este objetivo ayuda a las y los educadores a ver y describir cómo las niñas y los niños desarrollan un sentido de sí mismos, un sentido de pertenencia como ciudadanos y un sentido de lugar: "¿Quién soy? ¿Cómo pertenezco?" Además, este objetivo ayuda a las y los educadores a ver cómo las niñas y los niños desarrollan una comprensión de su salud, seguridad y habilidades físicas.

**Juego y la Alegría** se expanden en tres facetas: imaginación y creatividad, exploración lúdica y resolución de problemas, y juego desordenado. Este objetivo ayuda a las y los educadores a ver muchas formas en que las niñas y los niños usan la imaginación, la creatividad, la exploración y la resolución de problemas en su participación activa y **agéntica** en el juego y el aprendizaje. El juego desordenado es un término relativamente nuevo que se utiliza para describir el importante aprendizaje y desarrollo que se produce en las niñas y los niños cuando desordenan y reordenan dentro del juego. Los elementos del juego desordenado están presentes en experiencias como el juego brusco, la exploración corporal total y el juego con humor y lenguaje.

**Comunicación y Alfabetización** se expanden en tres facetas: prácticas comunicativas, **alfabetizaciones multimodales** e identidades alfabetizadas con/en las comunidades. Este objetivo ayuda a las y los educadores a ver los diversos procesos de comunicación que las niñas y los niños utilizan para expresar sus ideas, incluidos los lenguajes hablados y los gestos no verbales. Las alfabetizaciones multimodales describen las diversas formas en que las niñas y los niños expresan sus ideas. Es posible expresar y representar ideas, pensamientos y sentimientos, e incluye el lenguaje, el arte, la música, las matemáticas, el movimiento y la danza. Asimismo, la comunicación y la alfabetización están profundamente arraigadas en las prácticas sociales y culturales, las historias, la cultura popular, los medios de comunicación y la tecnología digital.

**Diversidad y Responsabilidad Social** se expanden en tres facetas: inclusión y **equidad**, prácticas democráticas y futuros sostenibles. Este objetivo ayuda a las y los educadores a ver a las niñas y los niños como ciudadanos,



miembros de una comunidad diversa que tienen relaciones solidarias y son responsables tanto del mundo social como del físico. Este objetivo también incita a las y los educadores a considerar y guiar las oportunidades para que las niñas y los niños participen en prácticas democráticas que impliquen tomar decisiones, expresar opiniones y hablar en contra de las injusticias percibidas, así como a fomentar la responsabilidad ética y el cuidado de nuestro medio ambiente.

## Utilizando los objetivos del marco curricular para interpretar las experiencias de las niñas y los niños

A medida que desarrollamos el marco curricular de Alberta, entablamos diálogos con las y los educadores para dar sentido al currículo, comenzando con momentos documentados de las experiencias de las niñas y los niños. Cuando las y los educadores utilizan los descriptores de los objetivos del currículo para interpretar lo que las niñas y los niños ya están haciendo en su juego, expresan su aprecio por un lenguaje que describe lo que perciben sobre el juego de las niñas y los niños y los procesos de aprendizaje activo. “Siempre supe que el juego de las niñas y los niños era importante; ahora tengo las palabras que me ayudan a explicar a las familias y a quienes nos visitan lo que las niñas y los niños están haciendo en su juego.”<sup>3</sup> Los siguientes ejemplos ilustran lo que una educadora o un educador podría observar que hace una niña o un niño, cómo podría considerar los objetivos del marco curricular como una interpretación y qué próximos pasos podrían considerarse para la planeación.



Observación de una niña y un niño jugando (Observación y documentación)	¿Qué significa? (Reflexión e interpretación) Objetivo, faceta y descriptores	Posibles próximos pasos (Planificación y adopción de medidas)
<p>Khalil toma una piedra y la arroja a la pequeña piscina que está llena de agua. Repite este proceso una y otra vez. Cada vez que lanza la piedra, observa cómo salpica. Selecciona una piedra diminuta y la arroja, observando el chapoteo que hace al pasar por la superficie del agua. Selecciona una piedra más grande que llena la palma de su mano. Nuevamente la arroja y observa el chapoteo que hace. Selecciona otra piedra más grande y sonrío mientras observa el chapoteo que hace.</p>	<p><b>Objetivo: Juego y Alegría</b></p> <p><b>Faceta: Exploración lúdica y resolución de problemas</b></p> <p><b>Descriptor:</b> Las niñas y los niños aprenden sobre las propiedades de los objetos a través de</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>••• la exploración y la investigación lúdica de las propiedades de los objetos</li> <li>••• la experimentación con la acción y la reacción, la causa y el efecto</li> </ul>	<p>Se recopilan materiales adicionales que fomentan una mayor exploración, cuestionando la relación tamaño-salpicadura así como provocar asombro sobre el concepto de flotar y hundirse. Se proporciona tiempo y espacio para una mayor exploración.</p>
<p>Greta encuentra una oruga en un arbusto. La recoge con cuidado y la coloca en la palma de su mano. Corre hacia su amiga, que está jugando en la arena, cerca de allí. “Mira lo que tengo”, exclama, con la mano extendida hacia su amiga. Un pequeño grupo se reúne a su alrededor para mirar su hallazgo. Ella explica: “Es un bebé. Cuando crezca será una hermosa mariposa”. Zeb parece emocionado por tener un turno. Greta le asegura: “Puedes sostenerla en dos minutos”. Zeb parece estar tranquilo por la promesa de Greta.</p>	<p><b>Objetivo: Diversidad y responsabilidad social</b></p> <p><b>Faceta: Futuros sostenibles</b></p> <p><b>Descriptor:</b> Las niñas y los niños desarrollan un sentido de asombro y apreciación por el mundo natural al</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>••• utilizar todos sus sentidos para explorar la naturaleza</li> <li>••• disfrutar de la belleza natural</li> <li>••• conectarse con el mundo natural y respetarlo</li> </ul>	<p>Se toman fotografías de la oruga y de las niñas y los niños. Estas imágenes se imprimen y se muestran en una mesa junto con crayones pastel y papel y en otra mesa se proporciona una imagen junto con plastilina. Los educadores se preguntan si las niñas y los niños crearán imágenes de una oruga, así como imágenes de la fase de mariposa o polilla de la oruga.</p>



La co-investigación es un proceso de aprendizaje e indagación que ayuda a los educadores a co-construir conocimiento con las niñas y los niños. Implica observación y documentación, reflexión e interpretación, y planificación y acción.<sup>4</sup>

Como educadoras y educadores, su trabajo con los objetivos, las facetas y los descriptores del marco curricular puede profundizar su comprensión de cada niña y niño. A su vez, sus conocimientos sobre cada niña y niño, como un aprendiz social activo y proactivo, les ayudarán a diseñar **entornos de cuidado**, juego y aprendizaje receptivos. Cada niña y niño es un aprendiz poderoso que está involucrando activamente sus disposiciones para aprender: jugando, buscando, participando, persistiendo y cuidando. Además, a medida que trabajan con los objetivos del marco curricular, pueden comenzar a imaginar más posibilidades para nutrir y fortalecer las disposiciones para aprender de cada niña y niño.

**El marco de aprendizaje y cuidado temprano puede guiar una forma de estar con las niñas y los niños**—una forma de pensar sobre lo que las niñas y los niños saben, pueden hacer y quieren hacer; y qué se puede hacer para ampliar y expandir la participación de las niñas y los niños con otros y dentro de un entorno de juego y aprendizaje receptivo. Su papel como co-aprendiz, co-investigador, co-imaginador de posibilidades junto con las niñas y los niños se ve respaldado cuando utiliza el marco curricular como una herramienta interpretativa, una perspectiva informada que lo ayuda a comprender lo que las niñas y los niños están haciendo y tratando de lograr en su juego, aprendizaje, desarrollo y rutinas de cuidado.

Como co-aprendiz, usted observa, documenta y piensa sobre lo que las niñas y los niños están haciendo con los materiales, las ideas y otros. Como co-investigador, usted reúne perspectivas e información y utiliza los objetivos del marco curricular para reflexionar e interpretar lo que usted entiende sobre lo que las niñas y los niños están experimentando. El proceso de observar y documentar y de reflexionar e interpretar le ayuda a planificar y actuar de forma que pueda ampliar, extender y mejorar la participación de las niñas y los niños con las ideas, los materiales y otros. Como co-imaginador de posibilidades, usted podrá trabajar con las familias o colegas para entrar en acción a través del diseño de espacios de juego, la recopilación de materiales o la planificación de una visita a la comunidad que mejore las experiencias de las niñas y los niños.



El proceso de observación y documentación, reflexión e interpretación, y de planificación y acción se presenta aquí como un proceso de **co-investigación**.<sup>4</sup> El proceso de co-investigación lo apoya en su rol como co-aprendiz, co-investigador y co-imaginador de posibilidades. Es un proceso que se hace visible a través de la documentación y **las historias de aprendizaje** que resaltan las experiencias diarias de las niñas y los niños.

## Observación y Documentación

Tener curiosidad acerca de lo que las niñas y los niños hacen y quieren lograr en su juego, aprendizaje y desarrollo lo sitúa como co-aprendiz junto a ellos. Sus observaciones pueden consistir en una variedad de formas de documentación, como fotos, vídeos, grabaciones de audio notas anecdóticas y artefactos recopilados por las niñas y los niños y/o palabras escritas expresadas por las niñas y los niños. A medida que revise y reflexione sobre su documentación, es posible que empiece a ver patrones en el juego de las niñas y los niños, como intereses continuos, uso repetido de objetos, grupos de juego comunes. Además, puede observar y nombrar disposiciones particulares para aprender lo que una niña o un niño demuestra en el cuidado, el juego, el aprendizaje y el desarrollo.

## Reflexión e Interpretación

Reflexionar sobre sus observaciones y documentación puede hacer que le surjan más preguntas. Puede empezar a preguntarse: ¿Cómo utilizan otras niñas y niños este espacio de juego? ¿En qué otras situaciones explora esta niña su persistencia? ¿Qué otros materiales naturales fomentarán la búsqueda en estas niñas y niños? ¿Qué otros materiales fomentarían su participación en el juego? ¿De qué otras maneras demuestra esta niña su cuidado por los demás? Al pensar en lo que vio que hacían las niñas y los niños y que intentaban lograr, ¿qué le sorprendió? Puede tener preguntas para la familia del niño o para sus colegas sobre la forma en la que el niño aborda determinadas ideas, materiales y experiencias de juego social.

Los objetivos del marco curricular se pueden utilizar para interpretar sus observaciones del juego, el aprendizaje y el desarrollo de las niñas y los niños. Como co-investigador,



también puede recopilar información de las familias y sus colegas que le ayuden a comprender mejor lo que las niñas y los niños hacen o intentan lograr en su juego, aprendizaje y desarrollo. Considere un artículo que haya leído recientemente sobre esto o relacionelo con un taller al que haya asistido. Buscar información y perspectivas adicionales de las niñas y los niños, las familias y sus colegas, talleres, revistas y libros profesionales y conferencias puede ayudarle a comprender mejor sus observaciones y reflexiones sobre las experiencias de las niñas y los niños y sus decisiones curriculares.

## Planificación y Acción

Su observación y documentación y reflexión e interpretación inspiran otras experiencias que invitan a las niñas y los niños a desarrollar sus ideas y teorías, cuestionar ideas, explorar, inventar, crear y jugar de formas activas que involucran sus sentidos y el movimiento de todo el cuerpo. La co-imaginación de posibilidades se vuelve más dinámica al invitar a las niñas y los niños, las familias y sus colegas a inventar y crear más oportunidades para ampliar las experiencias de las niñas y los niños. Sus decisiones curriculares se hacen visibles en el diseño de un entorno de juego y aprendizaje receptivo y en el diseño de rutinas de cuidado, así como en sus interacciones con las niñas y los niños y las familias.

Las diversas formas de documentación mencionadas anteriormente, así como la documentación de historias de aprendizaje, son herramientas que le ayudan a crear una historia de lo que ha sucedido en la comunidad de la primera infancia y, también, son herramientas para reflexionar sobre sus decisiones curriculares. Los objetivos curriculares le ayudan a ver lo que las niñas y los niños saben y pueden hacer, así como a considerar otras posibilidades para su cuidado, juego, aprendizaje y desarrollo. Al mismo tiempo, los objetivos le proporcionan un lenguaje profesional para describir lo que las niñas y los niños saben, hacen y quieren hacer. La **Guía de Reflexión y Planificación** puede ayudarle a reflexionar sobre el proceso de co-investigación en el diseño del entorno de cuidado, juego y aprendizaje y, para obtener más información sobre la documentación y la documentación de historias de aprendizaje, visite [flightframework.ca](http://flightframework.ca).



A medida que trabaje con las niñas y los niños y le dé sentido a lo que están haciendo y quieren hacer, los objetivos del marco curricular lo ayudarán a observar y documentar, reflexionar e interpretar, y planificar y actuar para ampliar las posibilidades. A medida que trabaje con estos objetivos, podrá comenzar a ver sus propias áreas de fortaleza. También puede ver áreas y posibilidades que tal vez no haya considerado antes, como involucrar a las niñas y los niños en el cuidado del mundo natural, o invitar a contar historias de su familia, o buscar oportunidades en la comunidad para sembrar con las niñas y los niños. Lo alentamos a comenzar siempre con las niñas y los niños y a utilizar los objetivos de maneras que lo ayuden a ver lo que es y lo que aún podría ser.



## Objetivos holísticos basados en el juego

El siguiente material, páginas 91 a 114, es reimpreso con autorización de la Sección Dos del *Marco Curricular de New Brunswick para el Aprendizaje y el Cuidado Temprano (inglés)*, “Objetivos para el Aprendizaje y el Cuidado Tempranos.”<sup>1</sup>



### Bienestar

Las niñas y los niños experimentan entornos seguros y afectuosos donde se fomenta y protege su salud emocional y física, sus identidades positivas y su sentido de pertenencia.

Este objetivo tiene tres facetas:

- Salud Emocional e Identidades Positivas
- Pertenencia
- Salud Física



### Juego y Alegría

Las niñas y los niños experimentan entornos abiertos y flexibles donde se fomenta y planifica deliberadamente la exploración lúdica, la resolución de problemas y la creatividad.

Este objetivo tiene tres facetas:

- Imaginación y Creatividad
- Exploración Lúdica y Resolución de Problemas
- Juegos Desordenado



### Comunicación y Alfabetización

Las niñas y los niños experimentan entornos intelectual, social y culturalmente cautivantes donde sus prácticas comunicativas, lenguajes, alfabetizaciones e identidades alfabetizadas se valoran y apoyan.

Este objetivo tiene tres facetas:

- Prácticas Comunicativas
- Alfabetización Multimodal
- Identidades Alfabetizadas Con/En Comunidades



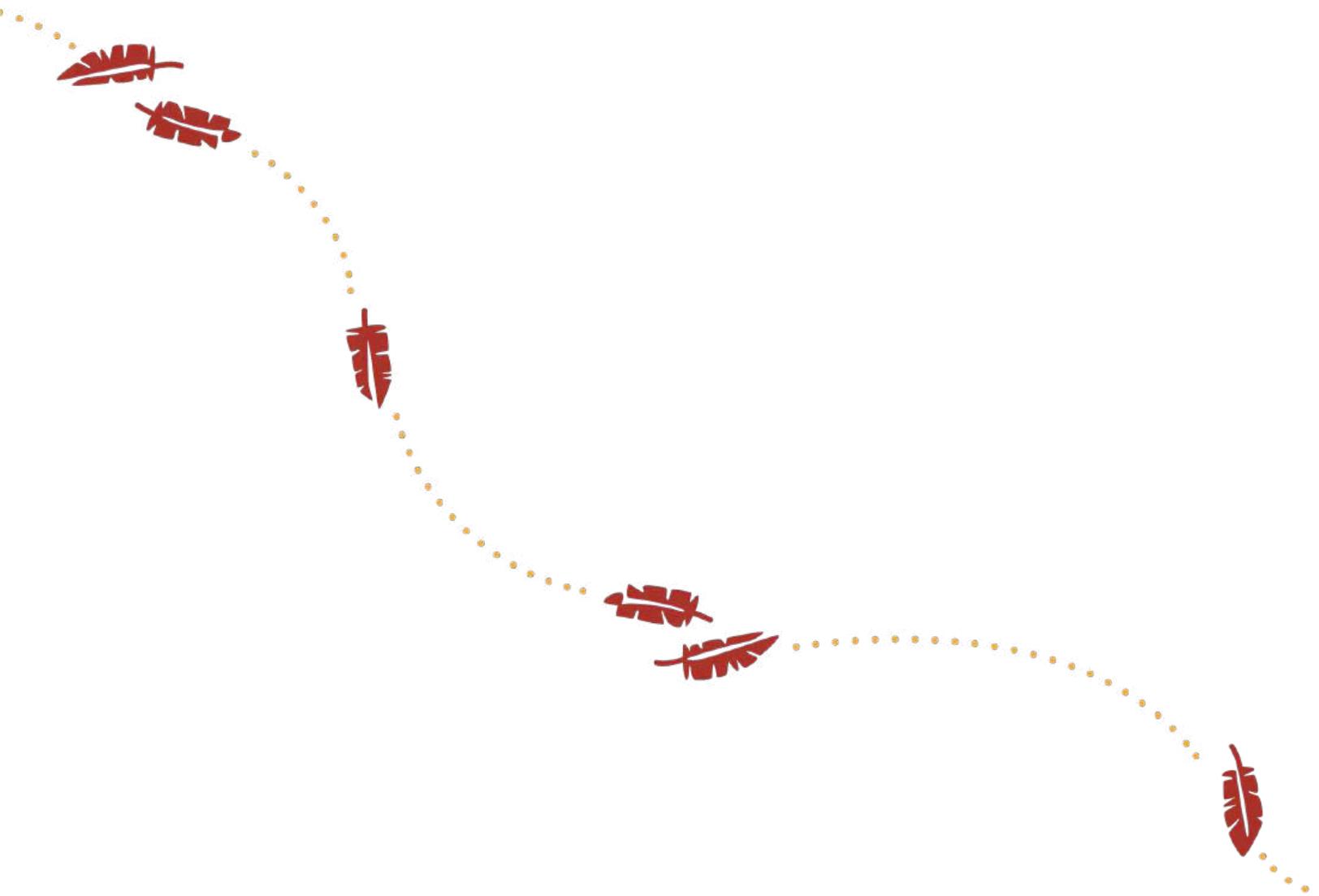
### Diversidad y Responsabilidad Social

Las niñas y los niños experimentan entornos socialmente inclusivos y culturalmente sensibles en los que se la consideración por los demás, prácticas inclusivas, equitativas, democráticas y sostenibles se implementan y la responsabilidad social se fomenta.

Este objetivo tiene tres facetas:

- Inclusión y Equidad
- Prácticas Democráticas
- Futuros Sostenibles







## 3.1.1

# Bienestar

Las niñas y los niños experimentan entornos seguros y afectuosos donde se fomenta y protege su salud emocional y física, sus identidades positivas y su sentido de pertenencia.

- Salud Emocional e Identidades Positivas
- Pertenencia
- Salud Física





## 3.1.1 Bienestar

El bienestar es importante para todos los seres humanos. Para las niñas y los niños pequeños y sus familias, un sentido de bienestar positivo se fomenta a través de la participación en un entorno que es coherente y en el que se valoran las relaciones respetuosas y receptivas y las conexiones con la comunidad.

Las niñas y los niños **co-construyen** activamente sus identidades en relación con las personas, los lugares y las cosas dentro de las diversas comunidades a las que pertenecen. Las comunidades que apoyan la persistencia, la perseverancia y el placer promueven las ganas de vivir y aprender.

Las niñas y los niños tienen derecho a sentirse seguros. Cuando se les brinda el espacio y la libertad para asumir riesgos sanos, su disposición de hacerlo refleja un sentido de seguridad, confianza en sí mismos, valentía y fortaleza corporal. Con el tiempo, la participación en la toma de riesgos sanos desarrolla las habilidades, el conocimiento y la determinación que los ayudará a enfrentar nuevos placeres y retos.

Este objetivo tiene tres facetas:

- **Salud Emocional e Identidades Positivas**
- **Pertenencia**
- **Salud Física**



# Salud Emocional e Identidades Positivas

La identidad de las niñas y los niños va tomando forma por medio de negociaciones dentro de sus entornos personales, sociales y culturales. El aprendizaje requiere que los adultos traten a las niñas y los niños con respeto, muestren compasión y respeten las relaciones ya establecidas, al mismo tiempo que fomenten nuevas.

*Las niñas y los niños desarrollan un sentido de sí mismos*

- Desarrollando el reconocimiento de sí mismos
- Co-construyendo sus identidades
- Experimentando una creciente confianza en sí mismos, respeto en sí mismos y capacidad para tomar iniciativa
- Creciendo en su capacidad para expresar sentimientos, preocupaciones y necesidades
- Persiguiendo intereses, pasiones y fortalezas
- Siendo curiosos y cuestionadores
- Perseverando y persistiendo

*Las niñas y los niños desarrollan un sentido del otro*

- Apoyando, alentando y escuchando a los demás
- Cuidando a los demás
- Experimentando confianza y compasión con niñas, niños y adultos
- Aprendiendo formas constructivas de negociar relaciones

## Para Reflexionar

¿Cómo influye su concepción de la infancia y de lo que significa ser una niña o un niño en sus respuestas a las diferentes identidades que adoptan las niñas y los niños? Describa cómo sus respuestas a los gestos, expresiones faciales, patrones de juego, expresiones verbales y trabajo de una niña o un niño ayudaron a aumentar la confianza de la niña o el niño en sí mismo.

¿De qué manera las personas y las políticas de su centro honran las iniciativas de las niñas y los niños mediante una planificación, documentación y/o respuestas reflexivas? Piense en cómo su centro se basa en los intereses de las niñas y los niños.

¿Cómo facilita el acceso de las niñas y los niños a los materiales? Piense en los estantes, exhibidores, contenedores y materiales de uso abierto. ¿Con qué frecuencia se cambian o se añaden materiales? ¿Qué materiales no se utilizan y por qué? ¿Quién utiliza los materiales y cuáles son los patrones de uso?

¿De qué manera su centro se basa en disposiciones de optimismo, alegría y el entusiasmo por vivir y aprender? Piense en el diálogo interno positivo, la resolución de problemas, la curiosidad, el humor, la contribución, el logro y el cuidado.



## Pertenencia

Las niñas y los niños y sus familias tienen derecho a experimentar el reconocimiento y la aceptación social, y a verse reflejados en sus comunidades de aprendizaje. El aprendizaje requiere relaciones seguras y consistentes, la afirmación de prácticas sociales y culturales, y oportunidades para establecer conexiones con nuevas personas y lugares.

*Las niñas y los niños desarrollan un sentido de lugar*

- Negociando espacios
- Identificando, creando y usando puntos de referencia personales
- Familiarizándose con las imágenes, sonidos, ritmos y rutinas de nuevas situaciones
- Generando un repertorio compartido de narrativas y recuerdos
- Estableciendo conexiones entre el centro, el hogar y comunidades más amplias

*Las niñas y los niños construyen relaciones respetuosas y receptivas*

- Desarrollando amistades tanto apreciadas como casuales
- Estableciendo relaciones estrechas con una variedad de adultos
- Creciendo en la conciencia de que sus acciones contribuyen al bienestar de los demás
- Participando en iniciativas grupales

## Para Reflexionar

¿Cómo apoya a las niñas y los niños en situaciones nuevas? Piense en los momentos de ansiedad de las niñas y los niños y en sus respuestas ante situaciones nuevas. ¿Cómo planifica la bienvenida de nuevas niñas y nuevos niños? ¿Cómo planifica los cambios en el salón, las excursiones o los paseos?

¿De qué manera se invitan y se respetan las contribuciones de la familia dentro del centro? Piense en las contribuciones de materiales, intereses, tiempo y conocimiento cultural.

¿Cómo construye su centro relaciones de confianza entre las personas? Piense en las relaciones adulto-adulto, adulto-niña y niño y niña(o)-niña(o). ¿Cómo refleja el espacio del centro las vidas de las niñas y los niños, sus familias y las educadoras y educadores?

¿Cómo fomenta la participación de todas las niñas y todos los niños? Piense en las amistades, los patrones de exclusión, las opciones de actividades, el género, la raza y la clase de las niñas y los niños. ¿Cómo se invitan y aceptan las contribuciones de las niñas y los niños en su espacio? Piense en los juguetes, las historias, los artefactos culturales, las ideas, las preguntas y la construcción de teorías de las niñas y los niños.



# Salud Física

Las niñas y los niños experimentan un entorno seguro y enriquecedor en el que se practica una alimentación saludable, la actividad física diaria y la seguridad, tanto en espacios interiores como al aire libre. El aprendizaje requiere que las niñas y los niños dispongan de tiempo, espacio y estímulo para practicar habilidades de cuidado personal; disfrutar de alimentos familiares y desconocidos; desarrollar preferencias alimentarias y preparar alimentos; moverse, jugar y poner a prueba sus capacidades físicas.

*Las niñas y los niños se responsabilizan del cuidado personal*

- Aumentando su independencia en las rutinas de cuidado personal
- Aprendiendo sobre las diferencias individuales en las prácticas de cuidado personal
- Ayudando a otros con el cuidado personal

*Las niñas y los niños aprenden sobre alimentos y nutrición*

- Entendiendo la relación entre los alimentos y sus cuerpos
- Incrementando su confianza para probar nuevos alimentos
- Explorando una variedad de prácticas culturales relacionadas con comer y compartir alimentos
- Tomando decisiones sobre el consumo de alimentos, la preparación, servir y las rutinas de limpieza

*Las niñas y los niños exploran el cuerpo y el movimiento*

- Participando en una variedad de actividades físicas, en espacios interiores y al aire libre
- Aprendiendo sobre sus cuerpos en su entorno
- Aumentando su conciencia corporal, control, fuerza, agilidad y coordinación motora gruesa

- Aumentando sus capacidades motoras finas
- Conociendo y ampliando los límites físicos
- Liberando y recuperando energía en espacios al aire libre

## Para Reflexionar

¿Cómo funcionan las personas y las políticas de su centro considerando las normas de seguridad alimentaria para incluir prácticas relacionadas con los alimentos de una variedad de hogares? Piense en la Guía Alimentaria de Canadá en varios idiomas u otros modelos, como una guía de alimentos vegetarianos.

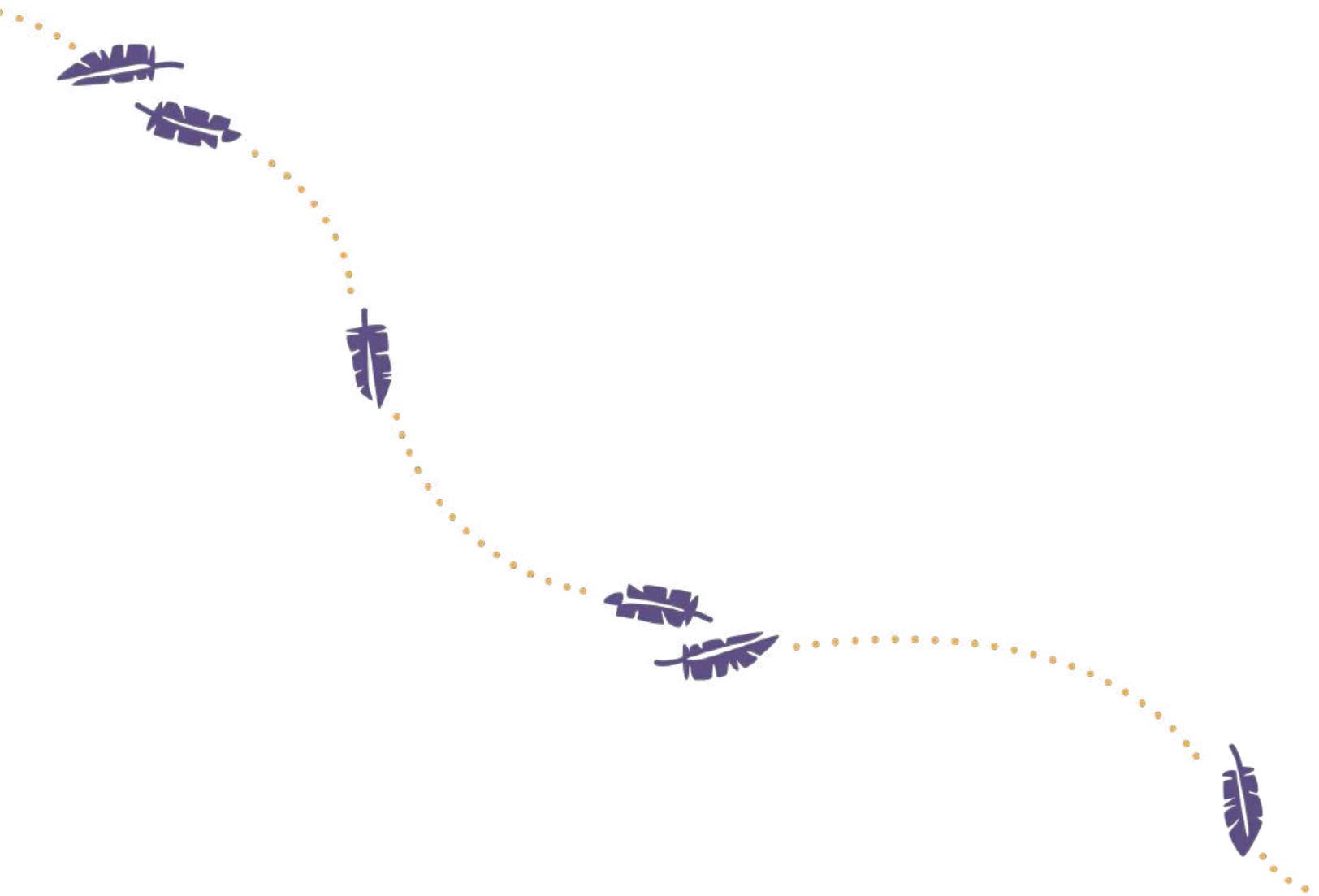
¿Qué experiencias se ofrecen en su centro para promover la participación activa de las niñas y los niños tanto en espacios interiores como al aire libre? ¿Cómo planifica según la edad y las capacidades físicas? Piense en el acceso al juego al aire libre, qué materiales se rotan en las áreas exteriores y qué actividades están disponibles al aire libre.

Hable sobre las implicaciones de utilizar alimentos para las actividades curriculares (por ejemplo, pasta o arroz como materiales de collage). ¿Qué mensaje podría transmitir esto sobre los alimentos? ¿Qué materiales no alimentarios podrían sustituirlos?

¿Cómo aborda los comentarios y las preguntas de los niños sobre las diferencias individuales o familiares en las rutinas de cuidado personal? Piense en aprender sobre las prácticas de las familias, tener conversaciones abiertas y tomar en serio lo que dicen las niñas y los niños.

¿Cómo armoniza las tareas y deberes diarios con actividad física vigorosa?







## 3.1.2

# Juego y Alegría

Las niñas y los niños experimentan entornos abiertos y flexibles en los que se fomenta y planifica la exploración lúdica, la resolución de problemas y la creatividad.

- **Imaginación y Creatividad**
- **Exploración Lúdica y Resolución de Problemas**
- **Juego Desordenado**





## 3.1.2 Juego y Alegría

En el juego, las niñas y los niños tienen el poder de aprender en sus propios términos, a su manera y en su propio tiempo; esta libertad es lo que distingue al juego de otras actividades. El juego permite a las niñas y los niños tomar la iniciativa, poner a prueba sus límites físicos y mentales y explorar posiciones de poder y cuestionarse sobre el bien y el mal. En el juego, las niñas y los niños utilizan palabras y símbolos para transformar el mundo que los rodea, creando mundos en los que pueden actuar «como si» en lugar de «como es». El juego es un contexto placentero y altamente motivador en el que las niñas y los niños pueden explorar posibilidades y resolver problemas que están fuera de su alcance en la vida ordinaria.

Las comunidades de la primera infancia que reconocen el potencial educativo y de desarrollo del juego proporcionan distintos tipos de juego: la exploración lúdica y el juego heurístico, para que los niños aprendan acerca de las propiedades físicas de los materiales y las reglas empíricas para resolver problemas; el juego de construcción, para que inventen nuevas conexiones mientras diseñan y crean con lodo, arena, ramas, cartón y bloques; el juego sociodramático, para que puedan asumir roles y prácticas culturales, representar sus esperanzas, miedos y sueños, poner a prueba las relaciones de poder y explorar imaginativamente nuevas posibilidades; juegos de mesa y juegos de palabras, canciones y rimas que requieran una profunda concentración o que simplemente inviten a jugar con el lenguaje para adueñarse de él; juegos de valentía y de azar; juegos al aire libre que ejerciten los músculos, pulmones, el corazón y la mente: correr, saltar, cavar, columpiarse, rodar y pasear; y gritar y chillar y girar y dar vueltas: juegos vertiginosos por el puro placer de estar al límite y compartir la alegría de la risa y la vida con los demás.

Este objetivo tiene tres facetas:

- **Imaginación y creatividad**
- **Exploración Lúdica y Resolución de Problemas**
- **Juegos Desordenado**



# Imaginación y Creatividad

A través del juego, las niñas y los niños inventan símbolos para explorar las relaciones de poder, verdad y belleza mientras se mueven entre el mundo tal como es y los mundos que crean. En estos mundos posibles, las niñas y los niños tienen la libertad de sobrepasar los límites y explorar quiénes son ellos como miembros de comunidades comprometidas con cuestiones antiguas como el bien y el mal. Aprender a ser imaginativo y creativo requiere entornos abiertos y flexibles, ricos en materiales y ejemplos que reflejen la vida cultural de sus comunidades -las canciones, artesanías, lenguas y artefactos- y oportunidades para que las niñas y los niños inventen sus propias formas y símbolos culturales; para que exploren enfoques únicos e innovadores de entender sus mundos.

*Las niñas y los niños desarrollan disposiciones para un pensamiento flexible y fluido*

- Viendo a las personas, lugares y cosas en nuevas maneras
- Expresando ideas únicas e imaginativas

*Las niñas y los niños inventan símbolos y desarrollan sistemas de representación*

- Inventando sus propias palabras, marcas y movimientos
- Negociando el significado de los símbolos con los demás
- Retomando y reestructurando experiencias culturales
- Desarrollando conciencia de los mundos imaginados y ordinarios entre los que se mueven mientras juegan

*Las niñas y los niños crean escenarios imaginarios en los que exploran nuevas posibilidades y toman posesión de sus mundos*

- Creando espacios sociales y narrativas compartidas
- Creando sistemas de poder alternativos
- Haciendo frente a la presión emocional

## Para Reflexionar

¿Qué materiales abiertos hay disponibles en los espacios donde juegan las niñas y los niños? Piense en materiales que puedan utilizarse de diversas maneras: materiales de construcción como bloques, arena, cartón y madera; materiales artísticos como lápices de colores, pinturas, pegamento y «cosas bonitas»; y accesorios para el juego dramático.

¿De qué manera el horario de su centro fomenta o interfiere en el tiempo para jugar y crear? Piense en un horario flexible. Piense en el tiempo asignado al juego, las rutinas y las actividades dirigidas por adultos.

¿Cómo apoya y valora los mundos y fantasías que crean las niñas y los niños? Piense en formas de ampliar la fantasía y la imaginación de las niñas y los niños y documéntelas para ilustrar su valor.

¿Cómo se utiliza y refleja la comunidad que le rodea para implicar, modelar y desarrollar la creatividad, la imaginación y los intereses lúdicos de los niños? Piense en los músicos, los artistas y artesanos locales, la experiencia de las familias y las contribuciones culturales.



# Exploración Lúdica y Resolución de Problemas

Utilizando todos sus sentidos, las niñas y los niños exploran el mundo físico y social que les rodea. En el proceso, refinan sus sentidos, ponen a prueba sus capacidades personales y construyen conocimientos sobre las personas, los lugares y las cosas. En el juego, las niñas y los niños aprenden a hacer visible su pensamiento, construyen teorías sobre el funcionamiento del mundo y practican habilidades y disposiciones para la investigación, negociación y resolución de problemas.

Este aprendizaje requiere apoyo para participar en diversos tipos de juego: exploratorio, heurístico, imaginativo, de lenguaje y lectoescritura, constructivo y físico; acceso a una amplia variedad de materiales y equipos; y ejemplos de conducta aventura, lúdica y persistente que involucren activamente a las niñas y los niños en procesos de exploración lúdica, investigación y resolución de problemas.

*Las niñas y los niños aprenden las propiedades de los objetos*

- Explorando e investigando lúdicamente las propiedades de los objetos
- Experimentando con la acción y reacción, la causa y efecto
- Creando patrones y relaciones: clasificar y emparejar, ordenar por tamaño, secuenciar y agrupar
- Desarrollando un vocabulario para describir semejanzas y diferencias, patrones y relaciones

*Las niñas y los niños ponen a prueba sus límites*

- Poniendo a prueba su capacidad de observación y discriminación sensorial
- Poniendo a prueba su fuerza, velocidad, agilidad y control sobre el movimiento

*Las niñas y los niños aprenden a negociar las complejidades de los compromisos conjuntos*

- Negociando reglas de tiempo, espacio y roles
- Haciendo planes y tomando decisiones colectivas sobre las direcciones de su juego
- Desarrollando un sentido del juego justo

*Las niñas y los niños aprenden a emplear enfoques creativos para identificar y resolver problemas prácticos*

- Desarrollando un pensamiento continuo y compartido
- Planteando preguntas y formulando hipótesis sobre cómo y por qué suceden las cosas
- Eligiendo entre una serie de materiales, herramientas y lenguajes para investigar, experimentar y hacer visible su pensamiento
- Creando mundos imaginarios en los que puedan explorar posibilidades y probar soluciones alternativas

## Para Reflexionar

¿Cómo ofrece a las niñas y los niños formas de explorar por su cuenta, con sus compañeros o con adultos? Piense en materiales sobre los cuales actuar para obtener causa y efecto, materiales abiertos para investigaciones a profundidad y los propios intereses o preguntas de las niñas y los niños.

¿Tienen las niñas y los niños acceso a una variedad de juegos, tanto competitivos como cooperativos, que desafíen el pensamiento y fomenten las relaciones sociales? Piense en juegos de escondidas, de puntería, de persecución y de adivinanzas.

¿Cómo modelan los adultos los comportamientos de resolución de problemas? Piense en situaciones como repartir los materiales de manera equitativa, arreglar un juguete roto, establecer turnos para actividades especiales o para los juguetes favoritos.



## Juego Desordenado

A veces, el juego de las niñas y los niños estalla repentinamente en explosiones físicas, ruidosas y bulliciosas. Este tipo de juego es estimulante y contagioso, y crea comunidades a través de la risa compartida. A las niñas y los niños les encanta dar vueltas hasta que se marean demasiado para mantenerse en pie, reírse con los demás por nada en particular, balbucear palabras sin sentido en una conversación alborotada, ponerse los pantalones en la cabeza o la chamarra en las piernas y actuar para sus amigas y amigos. Se deleitan en su poder para poner el mundo pies para arriba, confiando juguetonamente en que pueden restaurarlo. Las educadoras y educadores reconocen y aceptan este tipo de juego, valorándolo por lo que proporciona a las niñas y los niños: una liberación de energía física, una sensación de poder y, a menudo, una expresión de alegría pura. También requiere tolerancia, ya que puede ser una actividad ruidosa y aparentemente sin sentido. Las educadoras y educadores, conscientes de la resiliencia de las niñas y los niños, también deben garantizar su seguridad mientras desafían sus límites físicos.

*Las niñas y los niños disfrutan estar al límite*

- Participando en juegos bruscos y de lucha
- Experimentando una liberación física estimulante
- Jugando a alterar y restablecer el orden

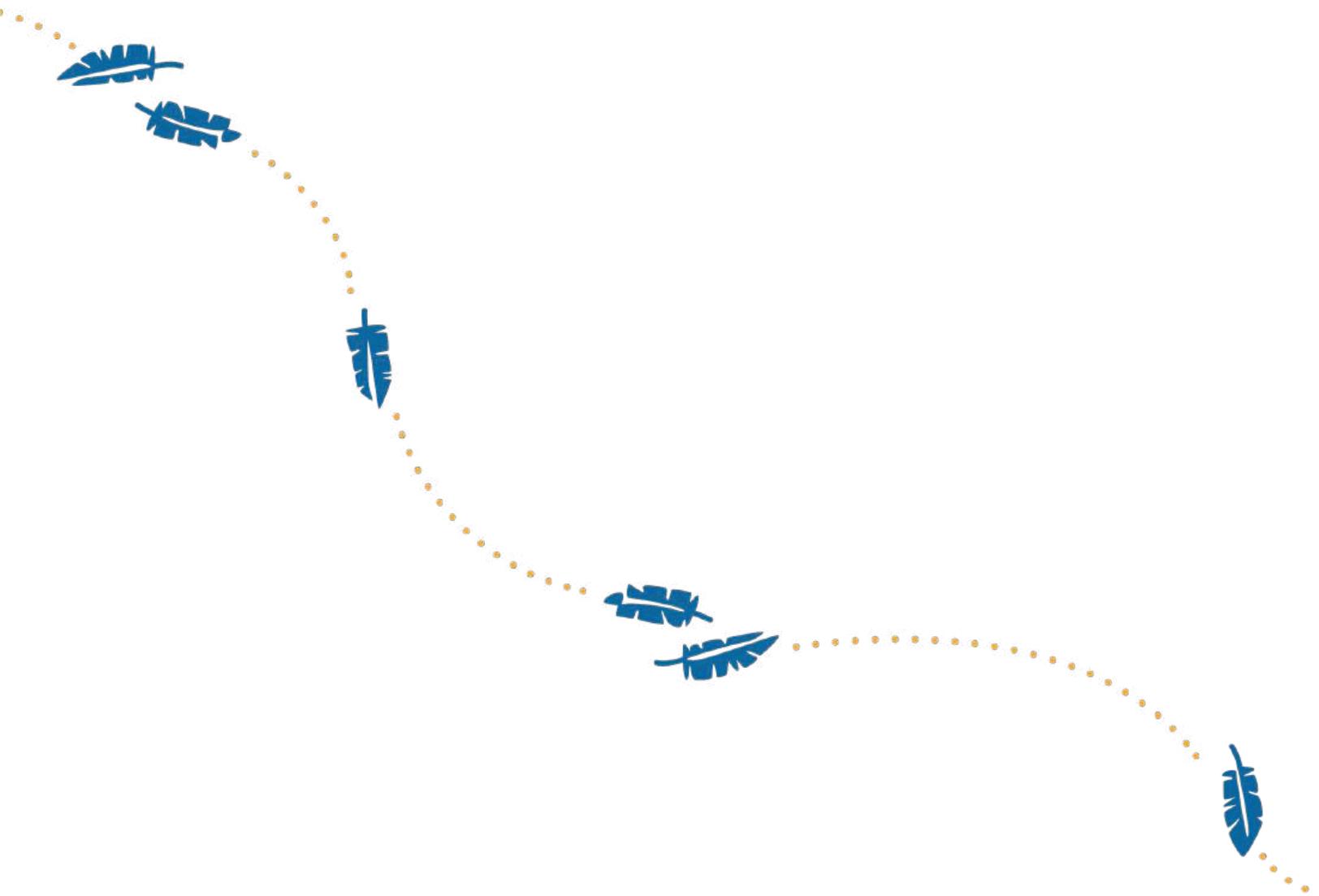
*Las niñas y los niños disfrutan de compartir la alegría de la risa*

- Haciendo sinsentido
- Payasadas y humor físico

## Para Reflexionar

¿Cómo valoras y respondes al juego alborotado, físico y desordenado? ¿Cuál es tu nivel de comodidad y cómo afecta esto a las concesiones que haces para este tipo de juego? Piensa en momentos en los que la alegría de los niños haya sido contagiosa, por ejemplo, deslizándose por colinas, bailando descalzos o cantando a todo pulmón.







### 3.1.3

## Comunicación y Alfabetización



Las niñas y los niños experimentan entornos intelectual, social y culturalmente cautivantes en los que se valoran y apoyan sus prácticas comunicativas, sus lenguas, sus alfabetizaciones y sus identidades alfabetizadas.

- **Prácticas Comunicativas**
- **Alfabetizaciones Multimodales**
- **Identidades Alfabetizadas Con/En Comunidades**



### 3.1.3

## Comunicación y Alfabetización

Las niñas y los niños se comunican desde que nacen. Los sonidos, silencios, pausas, gestos, movimientos, el contacto visual y lenguaje corporal -nuestros primeros modos de comunicación- nos acompañan toda la vida. Las niñas y los niños interpretan y reinventan su mundo utilizando múltiples formas de comunicación y representación.

Las niñas y los niños aprenden a expresar, representar e interpretar sus sentimientos, ideas y preguntas hablando, escuchando, leyendo, escribiendo, bailando, cantando, dibujando, moviéndose y construyendo. Aprenden esta amplia gama de prácticas alfabetizadoras a través de sus interacciones con los demás y en contextos sociales y culturales concretos.

El significado de estar alfabetizado cambia con el tiempo y el lugar, y dentro de cada cultura y entre ellas. En el siglo XXI, las innovaciones tecnológicas están cambiando el significado de la alfabetización, que ha pasado de centrarse en el lenguaje y la letra impresa a adoptar un enfoque de alfabetización multimodal. Las alfabetizaciones multimodales implican el uso simultáneo de los modos de la imagen, la impresión, la mirada, el gesto, el movimiento, el habla y/o los efectos sonoros.

La lectura de libros ilustrados, tanto de ficción como de no ficción, es una de las formas multimodales más accesibles y populares de participación en la alfabetización. Otras formas son el canto, la pintura, el juego dramático, la construcción con bloques, la fotografía, la televisión y las computadoras.

A través de su participación en diversas comunidades, las niñas y los niños contribuyen a cambiar lo que significa ser alfabetizado. Esto se debe a que son aprendices activos y no pasivos en el proceso de dar sentido a sus mundos. Influyen y son influidos por las prácticas lingüísticas y de alfabetización en sus hogares, vecindarios y

comunidades en general. Las identidades personales, sociales y alfabetizadas de las niñas y los niños se construyen conjuntamente en sus interacciones con los demás y por las expectativas que se tienen de ellas y ellos, por ejemplo, las expectativas de género. Las creaciones y producciones de las niñas y los niños nos dicen quiénes creen que son y quiénes les gustaría ser.

Este objetivo tiene tres facetas:

- **Prácticas Comunicativas**
- **Alfabetizaciones Multimodales**
- **Identidades Alfabetizadas con/en las Comunidades**



# Prácticas Comunicativas

Las múltiples formas de comunicación comienzan desde el nacimiento. Las y los lactantes, las niñas y los niños de primera infancia y las niñas y los niños preescolares utilizan diversas formas -o modos- de comunicarse, como la mirada, el tacto, los gestos, hacer marcas, el movimiento, el habla, las imágenes y los efectos sonoros. Estos múltiples modos ayudan a las niñas y los niños a establecer relaciones, a mejorar su comprensión de las convenciones del lenguaje y a ampliar sus ideas y emprender acciones. El aprendizaje requiere numerosas oportunidades continuas y variadas para que las niñas y los niños se relacionen con los demás de forma receptiva y recíproca, inmersos en un entorno rico en lenguaje, alegría y juego.

*Las niñas y los niños establecen relaciones a través de prácticas comunicativas*

- Reconociendo y respondiendo a la presencia y el tacto humanos
- Estando en sintonía con la rima, el ritmo, el tono y las vibraciones
- Practicando y jugando con los sonidos
- Iniciando y respondiendo a lenguajes gestuales y visuales

*Las niñas y los niños aprenden las convenciones de su lengua*

- Creciendo en su comprensión implícita de las convenciones de la lengua
- Aumentando su comprensión del vocabulario
- Desarrollando su confianza en el uso de la(s) lengua(s)
- Aumentando su comprensión de cómo los demás hacen uso de la(s) lengua(s)
- Experimentando y desarrollando diversos repertorios lingüísticos

*Las niñas y los niños amplían ideas y emprenden acciones utilizando el lenguaje*

- Utilizando el lenguaje para expresar pensamientos, sentimientos e ideas

- Utilizando el lenguaje para hacer amigos, compartir materiales, estructurar, negociar y crear mundos imaginarios
- Utilizando el lenguaje para pedir ayuda o información, argumentar, persuadir, aclarar, celebrar o instruir



## Para Reflexionar

Piense en los diferentes espacios necesarios para comunicarse en el nivel físico de las y los lactantes, las niñas y los niños de primera infancia y las niñas y los niños preescolares. Piense en espacios suaves con mantas donde adultos y bebés puedan interactuar con los materiales y entre sí utilizando todos sus sentidos.

¿Participan los adultos en conversaciones lúdicas con las niñas y los niños durante rutinas como comer o limpiar? Piense en el uso del humor, el tono y el tacto en las conversaciones cotidianas y la forma en que las niñas y los niños aprenden a través del ejemplo y la imitación de estos aspectos del lenguaje no verbal. Piense en ampliar la comprensión de las convenciones de las niñas y los niños mediante el ejemplo en lugar de la corrección. Piense en la gama de vocabulario que modela para los niños a través de conversaciones, libros, canciones, poemas y cantos.

Cuando las niñas y los niños utilizan modos formales de comunicación, como el braille, el lenguaje de señas o los pictogramas, ¿cómo se les incluye en la comunidad del aula y qué oportunidades existen para que sus compañeras y compañeros participen en una comunicación recíproca? Piense en la posibilidad de incorporar símbolos del tablero de pictogramas de una niña o un niño a las rutinas de clase de todas las niñas y los niños.

¿Cómo valoran e incorporan los adultos las lenguas de las familias de las niñas y los niños en su centro y en la comunidad en general? Por ejemplo, piense en cómo se incorporan las lenguas maternas de las familias de las niñas y los niños en el centro a través de ponentes, libros, imágenes, canciones, visitantes y excursiones. Piense en la variedad de lenguas que valoran y hablan sus familias: ¿cómo se valoran y verbalizan y se hacen visibles en su centro? Reconozca que los niños bilingües y plurilingües cambian de lengua y expresan ideas de forma diferente en lenguas distintas.



# Alfabetizaciones Multimodales

Las niñas y los niños utilizan varios sistemas de signos conforme van construyendo significados a través de múltiples modos de imagen, impresión, mirada, gesto, movimiento y habla, a menudo utilizando estos modos simultáneamente. La lengua, el arte, las matemáticas, la música y el teatro son sistemas de signos únicos que tienen símbolos primarios: la lengua, por ejemplo, utiliza el alfabeto; el arte, la línea, el color, la forma y el patrón; las matemáticas usan los números; la música, los signos de puntuación; y el teatro enfatiza los gestos, la postura y el habla. El aprendizaje requiere que las niñas y los niños sean reconocidos como participantes en comunidades alfabetizadas que integran una serie de símbolos del lenguaje, el arte, las matemáticas, la música y el teatro. Mediante el habla, la escritura alfabética y numérica, la danza, el gesto, la acción, la música, la imagen, la escultura, el grafismo, la elaboración de mapas y la construcción con bloques, crean significados y se comunican.

*Las niñas y los niños exploran diversos sistemas de signos*

- Familiarizándose con los sistemas de signos del lenguaje, la música, las matemáticas, el arte y el teatro
- Participando en múltiples formas de representación
- Transformando el conocimiento de un modo a otro

*Creación del significado multimodal*

- Interactuando con los símbolos y las prácticas del lenguaje
- Interactuando con los símbolos y las prácticas de la música
- Interactuando con los símbolos y las prácticas de las matemáticas
- Interactuando con los símbolos y las prácticas del arte
- Interactuando con los símbolos y las prácticas del teatro

## Para Reflexionar

¿De qué recursos accesibles y de qué tiempo interactivo disponen las niñas y los niños a diario para apoyar la integración de los símbolos dentro de los cinco sistemas de signos? Piense en el acceso de las niñas y los niños a herramientas para hacer marcas en distintas áreas del salón, a accesorios para dar forma y extender el juego dramático, una gama de libros, instrumentos musicales, revistas, imágenes, gráficos, etiquetas, juegos numéricos, etiquetas con nombres, signos, notas, vídeos. ¿Cómo se cuidan, exponen, cambian para crear novedad y transportan de una zona a otra los materiales? ¿Cómo se valoran las lenguas maternas de todas las niñas y los niños en forma hablada e impresa?

¿Cómo contribuye la experiencia social obtenida de la interacción entre iguales a la participación y producción de alfabetización multimodal? Piense en cómo se comparten con las niñas y los niños las ideas, los pensamientos y las experiencias, las canciones, el baile, la construcción con bloques, los poemas, las cartas, las listas y los chistes. ¿Cómo se modelan y honran el placer, la curiosidad y la persistencia?

Asegúrese de que los métodos que utiliza su centro para documentar el desarrollo del lenguaje y la alfabetización de los niños en los cinco sistemas de signos respeten sus conocimientos, habilidades y exploración lúdica. Piense en cómo los adultos y las niñas y los niños honran la invención infantil de cuentos, canciones, juegos, poemas, mapas, estructuras tridimensionales y representaciones teatrales. ¿Cómo influye esa documentación en sus respuestas al aprendizaje de las niñas y los niños de forma individual y colectiva?

¿Cómo comparten padres y adultos sus conocimientos colectivos sobre el crecimiento del lenguaje y la alfabetización de las niñas y los niños a través de los sistemas de signos del lenguaje, el arte, las matemáticas, la música y el teatro?



# Identidades Alfabetizadas con/en las Comunidades

A través del lenguaje y la alfabetización, las niñas y los niños descubren formas de aferrarse a sus experiencias e identidades, explorarlas y transformarlas. Las niñas y los niños son observadores sistemáticos, imitadores, oyentes, oradores, lectores, autores, ilustradores, inventores, actores, intérpretes, bailarines, constructores y creadores de música y arte. El aprendizaje requiere que las educadoras y los educadores escuchen y aprendan del rango de experiencias que las niñas y los niños traen consigo, para garantizar que tengan oportunidades de utilizar sus conocimientos cuando acceden a múltiples textos de diversas fuentes. Al crear y utilizar textos con las niñas y los niños, las educadoras y los educadores plantean preguntas para explorar múltiples interpretaciones, suposiciones y prejuicios.

*Las niñas y los niños co-construyen una serie de identidades alfabetizadas*

- Creando textos que reflejen la alfabetización familiar, local y global
- Aprendiendo diversas prácticas locales de alfabetización dentro de una gama de comunidades
- Aprendiendo la singularidad y similitudes de las alfabetizaciones de su familia y las de los demás

*Las niñas y los niños participan críticamente en las prácticas de alfabetización de la cultura popular*

- Transportando y transformando las alfabetizaciones de la cultura popular del hogar al centro
- Explorando las distintas identidades y personajes de la cultura popular.
- Aumentando su capacidad de formular preguntas críticas

*Las niñas y los niños utilizan las herramientas de alfabetización de las tecnologías digitales*

- Representando sus experiencias con las tecnologías en la vida cotidiana
- Accediendo y utilizando tecnologías digitales



## Para Reflexionar

Adquiera conocimiento sobre la vida artística y cultural de sus niñas y sus niños, sus familias, su comunidad y más allá. Piense en su propia participación en eventos y comunidades:

¿comunica su entusiasmo e interés a las niñas y los niños y se basa en los de ellos?

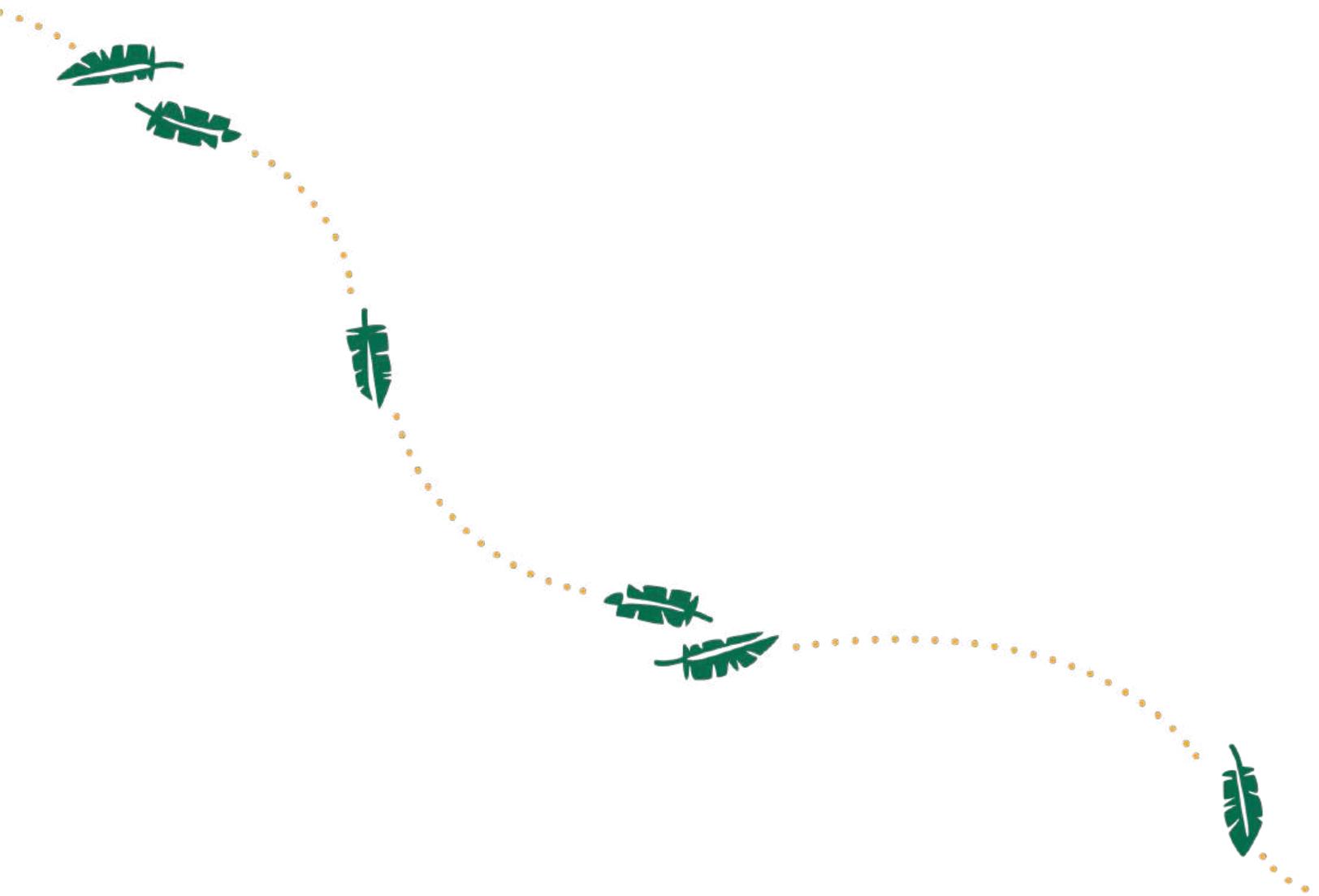
Explore la representación de los medios de comunicación formulando preguntas que cuestionen las representaciones, como «¿Con qué juguetes crees que les gustaría jugar tanto a los niños como a las niñas?».

¿Cómo registra y honra los pensamientos, sentimientos e ingenio de las niñas y los niños mediante múltiples formas de documentación? Piense en el uso de la cámara y la grabadora junto con tomar nota de lo que dicen los niños. Piense en mostrar sus palabras en forma impresa, etiquetando sus pinturas, dibujos o construcciones tridimensionales. Profundice sus conversaciones nombrando, utilizando palabras clave, explicando y hablando de objetos y acontecimientos, y discutiendo el pasado reciente y el futuro próximo.

¿Qué nuevas tecnologías se pueden utilizar en su centro? ¿Cómo se utiliza esta tecnología para documentar el aprendizaje de las niñas y los niños como forma de comunicar el pensamiento, los intereses y el crecimiento entre el hogar y el centro? ¿Cómo utilizan los profesores, las familias y las niñas y los niños las tecnologías dentro y fuera del centro?

Investigue con las familias cuáles son los personajes favoritos de las niñas y los niños de la televisión, los libros, la narración oral, la música, los deportes, el lugar de culto, las fiestas culturales y/o los miembros de la familia. Piense en cómo la adopción de estas identidades diferentes influye en el juego alfabetizado de las niñas y los niños.







## 3.1.4

# Diversidad y Responsabilidad Social



Los niños experimentan entornos socialmente inclusivos y culturalmente sensibles en los que se la consideración por los demás, prácticas inclusivas, equitativas, democráticas y sostenibles se implementan y la responsabilidad social se fomenta.

- **Inclusión y Equidad**
- **Prácticas Democráticas**
- **Futuros Sostenibles**





## 3.1.4 Diversidad y Responsabilidad Social

La pertenencia en las comunidades implica interdependencia. Es tan sencillo y tan complicado como esto: tenemos que cuidarnos los unos a los otros, y tenemos que cuidar del mundo natural y construido que nos rodea. Cuando las niñas y los niños participan en relaciones respetuosas, receptivas y recíprocas guiadas por adultos sensibles y bien informados, desarrollan su comprensión de la interdependencia.

Vivimos en un país democrático. Idealmente, las comunidades de la primera infancia reflejan los valores democráticos de inclusión y equidad. Todas las niñas y los niños y las familias tienen los mismos derechos a participar en la toma de decisiones; las diferencias y desacuerdos son contribuciones valiosas para el grupo. Con la inclusión de diversas herencias, historias y costumbres, se honran los principios democráticos, se enriquecen las oportunidades de aprender los unos de los otros y aumentan las posibilidades de convivir pacíficamente.

A medida que las niñas y los niños practican vivir con el corazón y el espíritu, además de con la mente, necesitan adultos afectuosos que escuchen receptivamente lo que tienen que decir. Aprenden a encontrar su propia voz, a hablar libremente y a escuchar las voces de los demás cuando participan en asuntos que les conciernen.

Cultivar la comprensión de la interdependencia y la práctica del cuidado compasivo va más allá de los límites de los contextos locales y se extiende a la ciudadanía global, apreciando la biodiversidad y la responsabilidad medioambiental. Esto implica aprender en y sobre el mundo natural, y aprender a actuar de forma responsable con el medio ambiente para convertirse en buenos administradores de la tierra.

Este objetivo tiene tres facetas:

- **Inclusión y Equidad**
- **Prácticas Democráticas**
- **Futuros Sostenibles**



## Inclusión y Equidad

Todas las niñas y los niños, independientemente de su raza, religión, edad, patrimonio lingüístico, condición social y económica, sexo o capacidad, tienen derecho a la inclusión en las actividades y rutinas cotidianas. Cuando se practican la inclusión y la equidad, las niñas y los niños llegan a apreciar sus características físicas y sus identidades de género, raciales, lingüísticas y culturales. Se vuelven sensibles a los efectos de la pobreza y empiezan a contribuir a las iniciativas locales y globales que la abordan. El aprendizaje requiere entornos inclusivos y equitativos en los que las niñas y los niños trabajen y jueguen dentro de grupos diversos y participen en interacciones significativas y respetuosas con personas, materiales y contenidos que representen la diversidad.

*Las niñas y los niños aprecian su propio carácter distintivo y el de los demás*

- Aprendiendo sobre sus herencias culturales y las de otras familias del centro y de la sociedad en general
- Adquiriendo conocimientos y confianza en sus diversas identidades, incluidas la cultural, racial, física, espiritual, lingüística, de género y socioeconómica

*Las niñas y los niños participan en prácticas que respetan la diversidad*

- Estableciendo relaciones positivas e inclusivas con todas las niñas y los niños
- Aprendiendo sobre las diferencias culturales, raciales, físicas, espirituales, lingüísticas, de género, sociales y económicas
- Aprendiendo sobre y participando en las comunidades representativas de la sociedad de Alberta
- Conociendo y participando en proyectos de ayuda a escala local y mundial

*Las niñas y los niños plantean preguntas y actúan para cambiar las prácticas desiguales que excluyen o discriminan*

- Reconociendo y cuestionando prácticas y situaciones no equitativas
- Negociando soluciones equitativas a los problemas derivados de las diferencias
- Defendiéndose a sí mismos y a los demás de manera justa

### Para Reflexionar

¿Cómo responden las niñas y los niños a las personas que son diferentes a ellos (lingüística, cultural, racial, emocional, física, intelectual, social y económicamente)? Piensa en las razones que dan las niñas y los niños para excluir a sus compañeros (idioma, color de piel, género o posesiones). Piensa en cómo reaccionan las niñas y los niños ante alimentos, ropa, comportamientos e idiomas desconocidos.

¿Cómo te informas sobre lugares y oportunidades de aprendizaje fuera del centro, a nivel local y global? Piensa en museos locales, lugares de culto, comedores sociales, albergues, pequeños negocios, granjas, pequeñas fábricas. Piensa en proyectos globales que podrían tener conexiones locales.

¿Cómo cuestionas el lenguaje estereotipado negativo y las prácticas excluyentes entre las niñas y los niños? Piensa en cómo las niñas y los niños se comunican entre sí al describir sus diferencias. ¿Cómo invitan o impiden el acceso a diferentes áreas de juego? Piensa en cómo los adultos observan, toman nota e involucran a los niños en las conversaciones sobre el acceso. Piensa en cómo respondes cuando ciertas niñas o niños monopolizan ciertas áreas o si ciertas niñas o niños son excluidos regularmente.



## Prácticas Democráticas

La comprensión de los roles de las niñas y los niños como ciudadanos responsables crece al participar diariamente en comunidades donde se escuchan sus voces, se valoran sus contribuciones y aprenden a valorar las contribuciones de los demás. El aprendizaje requiere que los educadores garanticen a las niñas y los niños oportunidades equitativas y procedimientos justos, a la vez que participan en la creación, el seguimiento, el cuestionamiento y la reelaboración de reglas, rituales y procedimientos en su vida cotidiana.

*Las niñas y los niños aprenden a ser miembros responsables y receptivos de la comunidad*

- Mostrando compasión y empatía por los demás
- Brindando ayuda, bienestar y ánimo, y valorando las contribuciones de los demás
- Respetando los materiales, equipo y espacios compartidos

*Las niñas y los niños practican la toma de decisiones democrática, tomando decisiones sobre asuntos que les afectan*

- Comenzando a comprender sus derechos y responsabilidades, así como los de los demás
- Expresando sus preferencias y opiniones, y desarrollan una mayor conciencia de otros puntos de vista
- Cuestionando, co-construyendo y reelaborando normas y procedimientos

*Las niñas y los niños practican la equidad y la justicia social*

- Expresando y negociando su comprensión de la equidad y la injusticia
- Identificando problemas y volviéndose socialmente activos en sus comunidades locales

## Para Reflexionar

¿Se apoya a las niñas y los niños para que inicien y mantengan relaciones entre sí y con los adultos en su vida cotidiana? Piense en maneras de facilitar la amistad y la colaboración.

¿Los educadores animan y apoyan a las niñas y los niños que actúan con empatía y compasión? Piense en las niñas y los niños que se acercan a los que son víctimas, practican la amabilidad y la inclusión, y se preocupan por el bienestar de los demás.

¿Se valoran las contribuciones de cada niña y niño y se aprecian las opiniones diversas? Piense en cómo escucha y responde a todas las niñas y los niños.

¿Cómo modelan los adultos la empatía, la compasión, el juego justo y la curiosidad sobre las diferencias? Piensen en las oportunidades que existen durante el juego dramático o el juego al aire libre, o durante conversaciones o la lectura de cuentos.

¿De qué manera participan las familias y la comunidad local en las decisiones sobre los programas, procedimientos y políticas? Considere las prácticas culturales de la comunidad, el sustento de la comunidad y la historia.

¿Cómo participan las niñas y los niños en la toma de decisiones sobre asuntos que les conciernen, como el establecimiento de reglas, rituales, rutinas y procesos? Considere las oportunidades diarias que tienen las niñas y los niños de decidir en aspectos como comer, dormir la siesta y compartir.

¿El entorno garantiza a las niñas y los niños un acceso equitativo a los materiales y a los mundos sociales? Considere la raza, la clase social, el género, la edad y los antecedentes familiares.

¿Cuestionan los educadores los comportamientos que excluyen o discriminan?

Piense en maneras de ayudar a las niñas y los niños a resolver problemas y reintegrarlos a la comunidad como miembros contribuyentes.



# Futuros Sostenibles

La afinidad de las niñas y los niños por la naturaleza de la que forman parte, proporciona una base para comprender y cuestionar el lugar de la humanidad en ella, así como para desarrollar los conocimientos, habilidades y disposiciones necesarias para contribuir al desarrollo de un futuro sostenible.

Este aprendizaje requiere la interacción de las niñas y los niños con modelos a seguir solidarios, compasivos y valientes que apoyen activamente su interacción directa con el mundo natural y construido, así como su participación en comunidades ambiental y socialmente responsables.

*Las niñas y los niños desarrollan un sentido de asombro y aprecio por el mundo natural*

- Explorando la naturaleza con todos sus sentidos
- Disfrutando de la belleza natural
- Conectando con y respetando la naturaleza

*Las niñas y los niños aprenden a reconocer y registrar patrones y relaciones en la naturaleza*

- Observando la regularidad, repetición y cambios en la naturaleza
- Aprendiendo a observar, nombrar y registrar sistemáticamente los fenómenos naturales
- Planteando preguntas sobre los cambios, conexiones y causas, y realizando investigaciones

*Las niñas y los niños desarrollan un sentido de apreciación por la creatividad y la innovación humana*

- Abordando con todos sus sentidos la exploración del mundo construido
- Aprendiendo a apreciar la belleza, la creatividad y la innovación en el arte, la arquitectura y la tecnología
- Explorando las ventajas mecánicas de las herramientas y la maquinaria
- Diseñando y evaluando soluciones tecnológicas

*Las niñas y los niños aprenden sobre el desarrollo y la fabricación de recursos naturales*

- Estableciendo conexiones entre las materias primas y los productos terminados
- Desarrollando una apreciación por el trabajo de los demás
- Aprendiendo que los diferentes enfoques para el desarrollo y la producción de recursos tienen diferentes impactos

*Las niñas y los niños aprenden prácticas ambiental y socialmente responsables*

- Reduciendo el consumo
- Reutilizando y reciclando
- Participando en el cuidado de plantas y animales domésticos, y en la gestión de la flora, fauna e insectos locales
- Participando en proyectos locales de restauración y regeneración



## Para Reflexionar

¿Cómo se apoya a las niñas y los niños en la exploración de espacios naturales y silvestres? Piense en cómo garantizar el acceso, celebrar la alegría de estar al aire libre y ayudar a las niñas y los niños a enfocar todos sus sentidos.

¿De qué maneras contribuyen sus políticas y prácticas a un futuro sostenible? Piense en la reducción de energía y residuos, el reciclaje, compostaje y los productos de limpieza seguros para el medio ambiente.

¿Cómo puede apoyar a las niñas y los niños en la creación de su propio futuro sostenible? Piense en su influencia y control; por ejemplo, cuidando animales y plantas, plantando huertos y flores en sus parques y comunidades, o explorando posibles soluciones a los problemas ambientales en su imaginación, ya sea en la literatura o en el juego.

¿Cómo ofrece a las niñas y los niños oportunidades para aprender de primera mano sobre el desarrollo de los recursos naturales y la manufactura? Piense en la artesanía, agricultura, pesca, silvicultura, minería, turismo y las operaciones manufactureras que podrían visitar en su localidad, o en los trabajadores que podrían visitar su centro. Considere cómo la participación de los padres puede contribuir a mejorar el aprendizaje de las niñas y los niños sobre el desarrollo de los recursos locales y la manufactura





## 3.2

# Disposiciones para Aprender de las Niñas y los Niños





## 3.2 Disposiciones Para Aprender de las Niñas y los Niños

La idea de que las niñas y los niños aprenden a diario a través de cada situación es central en *Flight: el Marco de Aprendizaje y Cuidado Temprano de Alberta*. Dentro de este marco curricular, en consulta con educadores y padres, identificamos cinco disposiciones para el aprendizaje: juego y alegría, búsqueda, participación, persistencia y cuidado. Las niñas y los niños demuestran estas disposiciones para el aprendizaje<sup>1</sup> a través de jugar y vivir en comunidades de la primera infancia. Estas disposiciones se utilizan a menudo para describir a una niña o niño o a las niñas y los niños: «Es muy cariñoso», «Son juguetones entre ellos». En la investigación sobre la primera infancia, las disposiciones para el aprendizaje de las niñas y los niños se reconocen como una base para el aprendizaje y para el desarrollo de competencias de aprendizaje posteriores en la escuela.<sup>2</sup> En este marco curricular, las disposiciones para el aprendizaje<sup>3</sup> se entienden como:

- provenientes del interior de cada niña y niño y emergen con el tiempo.
- inclinaciones que los educadores y otros pueden fomentar, fortalecer o disminuir a través de nuestras interacciones cotidianas con cada niña y niño en el contexto social del aprendizaje y la vida.
- inclinaciones a las que cada niña y niño pueden recurrir durante experiencias de aprendizaje nuevas y familiares.
- tienen significados y valores culturalmente específicos que se revelan a través de las prácticas y tradiciones familiares, sociales y culturales.<sup>4</sup>

La justificación de fomentar las disposiciones de aprendizaje de cada niña y niño reconoce los procesos de aprendizaje experiencial únicos de cada uno. Observar y nombrar las disposiciones de aprendizaje de cada niña y niño reconoce y valora a cada uno como aprendiz que ya juega y es juguetón, busca, participa, persiste y cuida. Cuando usted como educador o educadora observa y nombra las disposiciones de aprendizaje de cada niña y niño, fomenta su identidad de aprendiz para el presente y el futuro.

Las disposiciones para aprender se sitúan en el contexto del cuidado, el juego y el aprendizaje y, por lo tanto, se expresan como verbos activos,<sup>5</sup> así como desde la perspectiva del "yo/nosotros". El "yo" se refiere a cada miembro de la comunidad



de aprendizaje como único: cada niña o niño, miembro de familia y educadora que también recurre a estas disposiciones para aprender. El "nosotros" refleja la noción de que las niñas y los niños, educadores y familias **co-construyen** el conocimiento y el aprendizaje juntos y dentro del contexto del entorno de aprendizaje, que incluye el tiempo, el espacio, los materiales y que modelemos, participación e interacción con los las niñas y los niños en nuestro cuidado, juego, aprendizaje y desarrollo. Usamos la combinación "yo/nosotros" intencionalmente para recordarnos que el cuidado, el juego y el aprendizaje siempre se construyen tanto individual como socialmente. Por ejemplo,

**Yo estoy/nosotros estamos jugando y somos juguetones**

**Yo estoy/nosotros estamos buscando**

**Yo estoy/nosotros estamos participando**

**Yo estoy/nosotros estamos persistiendo**

**Yo estoy/nosotros estamos cuidando**

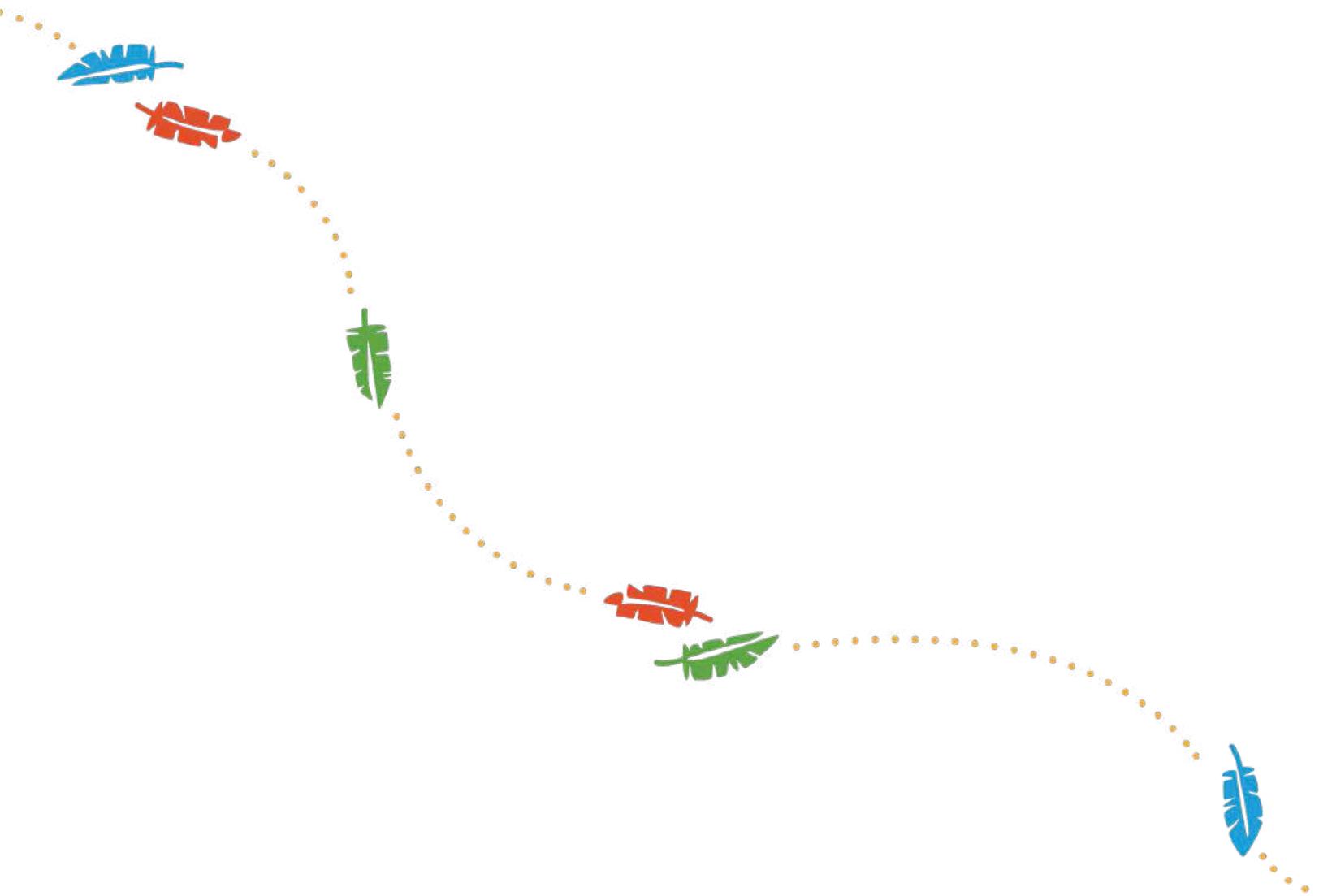
Las disposiciones para aprender no se enseñan a las niñas y los niños; sin embargo, la labor de los educadores es importante. Al responder a las disposiciones para aprender de cada niña y niño —extendiendo y expandiendo su juego, búsqueda, participación, perseverancia y cuidado—, se valora y reconoce el potencial de aprendizaje de cada uno. De esta manera, se crea un **entorno de cuidado**, juego y aprendizaje receptivo, que fomenta las diversas maneras en que las niñas y los niños exploran y crean.

Documentar las experiencias diarias de cada niña y niño hace visibles sus disposiciones para aprender, de manera que se puedan involucrar a las niñas y los niños y a sus familias en conversaciones significativas no solo sobre el resultado de los aprendizajes, sino, aún más importante, sobre los procesos y las cualidades de ser un aprendiz.

Las siguientes cinco disposiciones para aprender reflejan la imagen de la niña y el niño descrito en este marco curricular: la imagen de una niña y un niño capaz, fuerte e ingenioso que es un **agente** y aprendiz activo, **un poderoso aprendiz y ciudadano**.

Las descripciones de cada disposición para aprender incluyen un ejemplo de una narrativa para destacar las experiencias cotidianas en las que las niñas y los niños demuestran juego, búsqueda, participación, perseverancia y cuidado. Cada narrativa incluye una muestra de las decisiones curriculares tomadas en ese momento por un educador, que responden a las necesidades de la niña o el niño o las niñas y los niños de maneras que fomentan sus disposiciones para aprender, e incluyen preguntas reflexivas para que usted considere cómo puede brindarles experiencias que apoyen su juego y su alegría, así como sus oportunidades de buscar, participar, persistir y cuidar para prosperar.







## 3.2.1

# Jugando y Siendo Juguetones

Yo estoy/nosotros estamos inventando, creando e imaginando.

Yo estoy/nosotros estamos creando y probando teorías.

Yo estoy/nosotros estamos contando y dirigiendo narrativas e historias.

Yo estoy/nosotros estamos explorando y representando nuestro conocimiento utilizando alfabetizaciones multimodales.

Yo estoy/nosotros estamos tomando riesgos en/para el aprendizaje.





## 3.2.1 Jugando y Siendo Juguetones

### Yo Estoy/Nosotros Estamos Jugando y Somos Juguetones

Como educador/a de educación temprana y cuidado infantil, observa, nota y nombra la disposición de las niñas y los niños a jugar y a ser juguetones. Jugar con ideas, pensamientos y materiales fortalece el pensamiento flexible y fluido de las niñas y los niños y fomenta su creatividad. Las niñas y los niños usan el juego como un medio para explorar y dar sentido al mundo. Esta disposición de jugar y ser juguetón se manifiesta en la forma en que las niñas y los niños se inclinan a jugar con ideas, pensamientos y sentimientos, a menudo dentro de los mundos imaginarios que crean con otros y con materiales. Jugar y ser juguetones en los niños se puede fomentar y fortalecer a través de experiencias de participación activa con otros y con materiales naturales del mundo real que estimulan la imaginación, la creatividad, la innovación, la resolución de problemas, las narrativas personales y el desarrollo de historias de maneras diversas y únicas.

La perspectiva sociocultural del aprendizaje se sitúa como un participante activo y sensible en el juego infantil.<sup>1</sup> Al participar reflexivamente en el juego de las niñas y los niños, permitiéndoles mantener su liderazgo, usted adquiere perspectivas a través de su observación atenta y puede responder a las ideas, teorías y conflictos que surgen en el juego de las niñas y los niños. Las perspectivas que obtiene al participar y observar el juego de las niñas y los niños influye en su planificación y reflexión, profundizando en su juego con otros y/o con sus ideas. Asimismo, al modelar su propia disposición juguetona, comunica que el juego y ser juguetón son disposiciones valiosas para el aprendizaje en la comunidad de la primera infancia.



## Narrativa de Muestra

Niko llega temprano el lunes por la mañana. Nos cuenta con entusiasmo la aventura que su familia tuvo el fin de semana. Habían dado un paseo en el recién inaugurado Light Rapid Transit de un extremo al otro. Niko comenta: "Entra en un túnel, cruza un puente, entra en otro túnel y luego sale del túnel. Llega casi hasta mi casa. Puedo usarlo todos los jueves cuando Nana me recoge".

Niko pasa el día jugando con bloques. Apila los bloques en forma rectangular. Asume el papel de conductor. Otros se unen a su juego como pasajeros. Les dice cuándo bajarse. Les avisa cuándo ha detenido el tren para que suban. Reparte boletos y anuncia cuando se detiene: "Parada en la universidad. Que tengan un buen día".

## Su Papel Como Educador de Aprendizaje Temprano y Cuidado Infantil

Una educadora se une al juego de Niko por un rato durante la mañana. Está cautivada por el entusiasmo y conocimiento que Niko demuestra en esta obra. Él sabe sobre los boletos, las paradas para pasajeros, que el tren ligero tiene diferentes paradas y que los pasajeros y los conductores desempeñan papeles importantes. Recuerda la descripción de Niko sobre los túneles y las paradas. Reúne materiales que cree que ampliarán y profundizarán su experiencia de juego. Habla con sus compañeras para planificar los siguientes pasos.

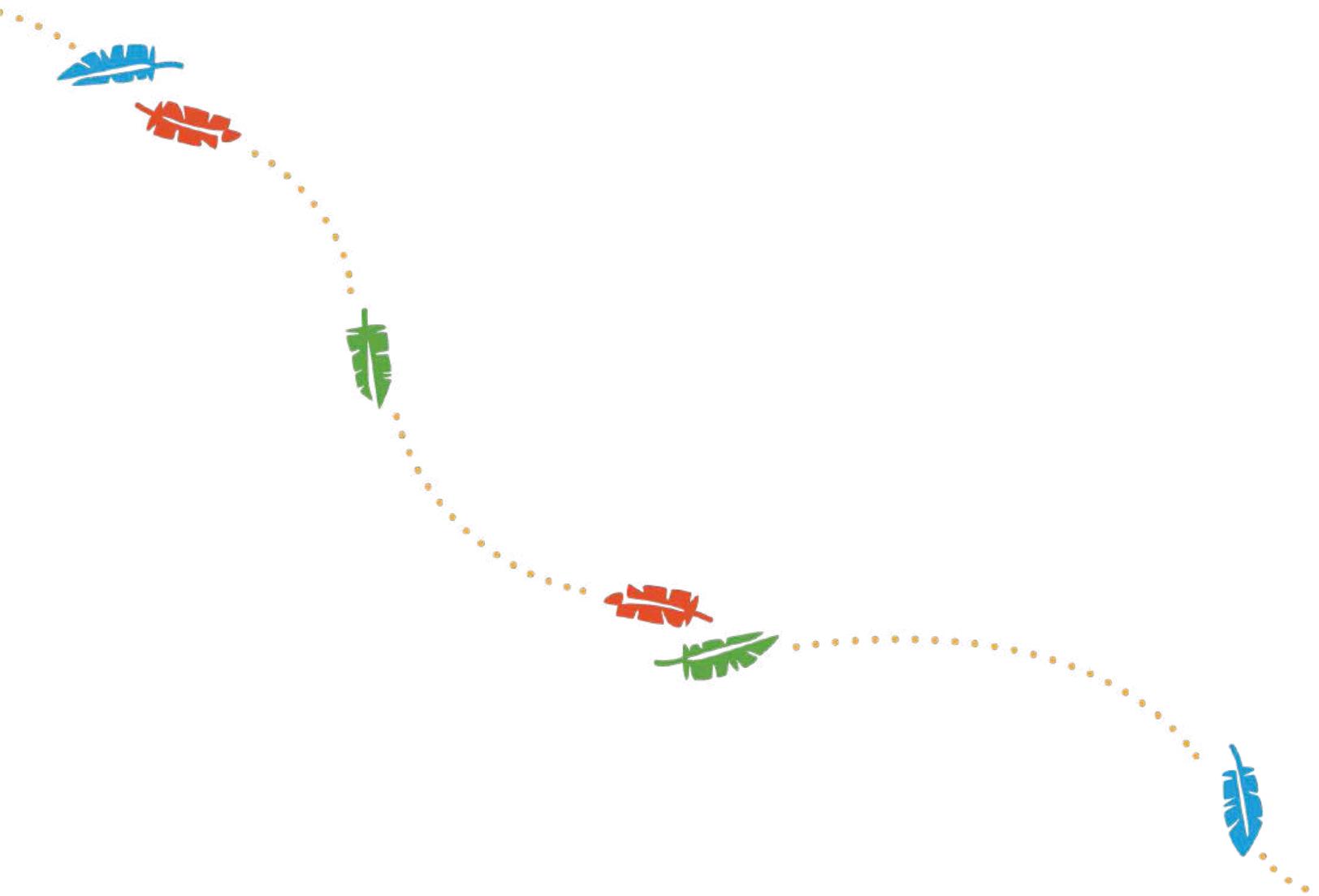
Para el miércoles, localiza una caja grande para crear un túnel en el área de los bloques. Abre ambos extremos de la caja y sujeta la figura con bloques a cada lado. Cuando los niños llegan esa mañana, su juego en el tren ligero continúa evolucionando con la incorporación del túnel.

Al apoyar su juego, ha fortalecido su juego con ideas, roles y conceptos del mundo que los rodea.

## Para Reflexión

- Piense en cómo el entorno fomenta el juego y las ideas lúdicas de las niñas y los niños. Piense en cómo los materiales y el espacio abiertos fomentan su imaginación y creatividad. ¿Cómo se podrían flexibilizar el tiempo y las rutinas para fomentar el juego social, la exploración y la invención a través del juego?
- ¿Qué considera lúdico en la respuesta del educador/a? ¿Cómo expresa su naturaleza lúdica con las niñas y los niños?
- Piense en el papel que desempeña en el juego de las niñas y los niños y cómo esto fomenta su juego y ser juguetones. ¿Cómo utiliza sus observaciones sobre el juego y ser juguetones de las niñas y los niños para ampliar y expandir su juego y aprendizaje, y reflexionar sobre su participación en ellos?







## 3.2.2

# Buscando

Yo estoy/nosotros estamos cuestionando.

Yo estoy/nosotros estamos explorando con todos nuestros sentidos.

Yo estoy/nosotros estamos preguntándonos y sintiendo curiosidad.

Yo estoy/nosotros estamos resolviendo problemas en nuestro juego y aprendizaje.





## 3.2.2 Buscando

### Yo Estoy/Nosotros Estamos Buscando

Como educador/a de educación temprana y cuidado infantil, observa, nota y nombra la curiosidad de cada niña y niño mientras explora el mundo que lo rodea. Al valorar la disposición de búsqueda de las niñas y los niños, proporciona experiencias que estimulan su capacidad de asombro, cuestionamiento y desarrollo de teorías. El aprendizaje temprano es un proceso activo y, por lo tanto, la planificación y las medidas que fortalecen la curiosidad de las niñas y los niños implican experiencias que involucran todos sus sentidos y todo su cuerpo en la exploración. Al proporcionar una variedad de materiales abiertos y espacios de juego social, tanto dentro como afuera, para que los niños participen activamente en la búsqueda, el asombro, el cuestionamiento y la exploración, fomenta su curiosidad natural. Existe una relación significativa entre una niña o niño y otros niños, y entre cada niña y niño y tú, con/en los procesos de aprendizaje que implican la búsqueda, la curiosidad, el asombro y el cuestionamiento. Asimismo, las experiencias de juego y aprendizaje que invitan a compartir ideas, colaborar y debatir, fomentan la disposición a la búsqueda mediante la exploración de múltiples perspectivas, ideas, pensamientos y sentimientos.

Las niñas y los niños son observadores entusiastas de las personas importantes en sus vidas. Al modelar su propia disposición a la búsqueda, preguntándose, haciendo preguntas y compartiendo sus teorías, los niños aprenden que esta disposición se valora en la comunidad de la primera infancia. Asimismo, al participar junto a las niñas y los niños como co-aprendices, co-investigadores y co-imaginadores de posibilidades, observa, escucha y reflexiona sobre sus experiencias de juego y aprendizaje. De esta manera, busca una comprensión más profunda de cada niña y niño a través de su juego y aprendizaje: cada niña y niño como un aprendiz poderoso y miembro de la comunidad de la primera infancia.



### Narrativa de Muestra

Las niñas y los niños pequeños miran desde la ventana las hojas que están volando por el patio.

### Su Papel Como Educador de Aprendizaje Temprano y Cuidado Infantil

La educadora observa a las niñas y niños pequeños mientras perciben las hojas que vuelan. Su observación se materializa en las experiencias planificadas para el día. Reúne diversos materiales para explorar el vuelo y la caída, tanto dentro como fuera del aula. Les ofrece plumas, hojas, trozos de papel y listón, así como objetos más pesados como cartón y objetos reciclados de plástico. Se mantiene cerca, lanza los objetos hacia arriba y observa cómo caen. Las niñas y los niños pequeños se sienten atraídos por ella y por su uso de los materiales. Cada niña y niño elige objetos para lanzarlos al aire. Ella describe lo que sucede. Las niñas y los niños repiten sus palabras: "Vuela, cae, sopla, suave, rápido...".

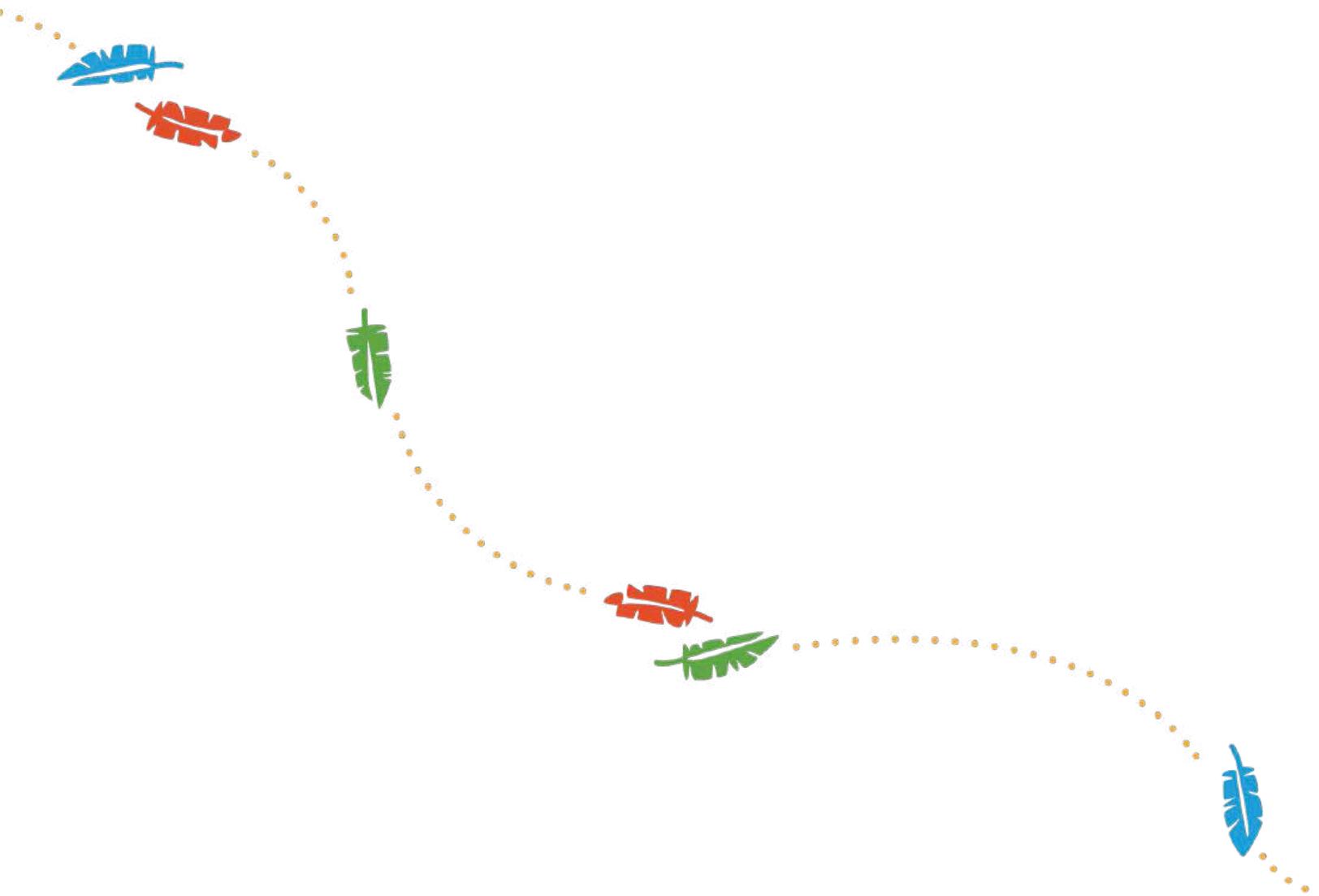
Para profundizar la curiosidad de las niñas y los niños sobre el viento y el movimiento, la educadora ata esos mismos materiales a anillos que pueden sostener. Afuera, las niñas y los niños pequeños observan cómo los materiales vuelan con el viento; sueltan los anillos y los ven caer al suelo.

El juego continúa adentro, mientras los anillos con los materiales atados se atan a un ventilador.

### Para Reflexión

- ¿Cómo se fomenta la curiosidad y las preguntas de las niñas y los niños mediante experiencias sensoriales y corporales?
- Piense en cómo la educadora interactuó con las niñas y los niños pequeños en su aprendizaje, juego y exploración. ¿Qué cree que entiende sobre cómo estas niñas y niños expresan sus comportamientos de búsqueda y cuestionamiento?
- ¿Por qué cree que trasladó la experiencia del interior al exterior y de nuevo al interior?
- ¿Cómo puede aplicar la perspectiva de este ejemplo en su entorno y con su grupo de alumnos, de manera que se fomente la curiosidad, el cuestionamiento y la búsqueda de las niñas y los niños sobre su mundo?
- Piense en cómo puede ayudar a las niñas y los niños a explorar sus propias preguntas mediante el juego y el aprendizaje sensorial y corporal, tanto para sí mismos como para los demás.







## 3.2.3

# Participando

Yo estoy/nosotros estamos interactuando con los demás.

Yo estoy/nosotros estamos escuchando a los demás y compartiendo ideas, pensamientos y sentimientos.

Yo estoy/nosotros estamos negociando, tomando turnos y observando.





## 3.2.3 Participando

### Yo Estoy/Nosotras Estamos Participando

Como educador/a de educación temprana y cuidado infantil, observa, nota y nombra cómo cada niña y niño participa a su manera. Al valorar las maneras únicas de participar de las niñas y los niños, garantiza su participación equitativa en el juego y el aprendizaje. Como educador/a, brinda numerosas oportunidades para que las niñas y los niños observen, debatan, colaboren, negocien, expresen y compartan sus ideas, pensamientos, sentimientos y preguntas de diversas maneras, tanto verbales como no verbales.<sup>1</sup> Apoya la participación de las niñas y los niños al notar y nombrar, modelar e invitar las maneras únicas de cada niña y niño de comunicarse y participar en las experiencias de juego y aprendizaje.

Desempeña un papel crucial para facilitar la equidad en la participación en el cuidado, el juego y el aprendizaje de cada niña y niño. Al apoyar las oportunidades de aprendizaje social de las niñas y los niños, facilitando sus esfuerzos por observar, compartir ideas, ser escuchados, resolver problemas y participar, respalda su participación en el juego y el aprendizaje. Al apoyar las diversas maneras en que las niñas y los niños participan y escucha la voz de cada niña y niño (la fuerte, la suave y la silenciosa), se fortalece la disposición de cada niña y niño a participar al hacerse preguntas como: "¿Cómo puedo ayudarle a compartir sus pensamientos, sentimientos e ideas con los demás?", "¿Cómo interpreto y respondo a las diversas maneras en que las niñas y los niños participan en la comunidad de la primera infancia?", "¿Cómo ejemplifico justicia, equidad y actitudes inclusivas en la comunidad de la primera infancia?".



## Narrativa de Muestra

En la sala de juegos de preescolar, muchas de las niñas y niños participan en juegos con bloques que refuerzan su narrativa imaginaria sobre viajes al espacio exterior. Han creado una nave espacial con asientos para pasajeros y dos espacios para los conductores. Las niñas y los niños tienen diversos objetos que representan rocas espaciales, mochilas propulsoras, equipaje y comida.

Sasha está de pie junto a una mesa cerca del juego con bloques. Observa el juego mientras, distraídamente, hace rodar un rodillo sobre la mesa. Para un visitante que no tiene toda la información, este niño tiene un lenguaje verbal limitado.

## Su Papel Como Educador de Aprendizaje Temprano y Cuidado Infantil

El educador observa al grupo jugar durante un rato. También observa al niño que está de pie en la mesa, fuera del juego. Comprendiendo que Sasha se beneficia al observar a sus compañeros, el educador considera cómo ayudarlo a pasar de observador a participante activo en el juego.

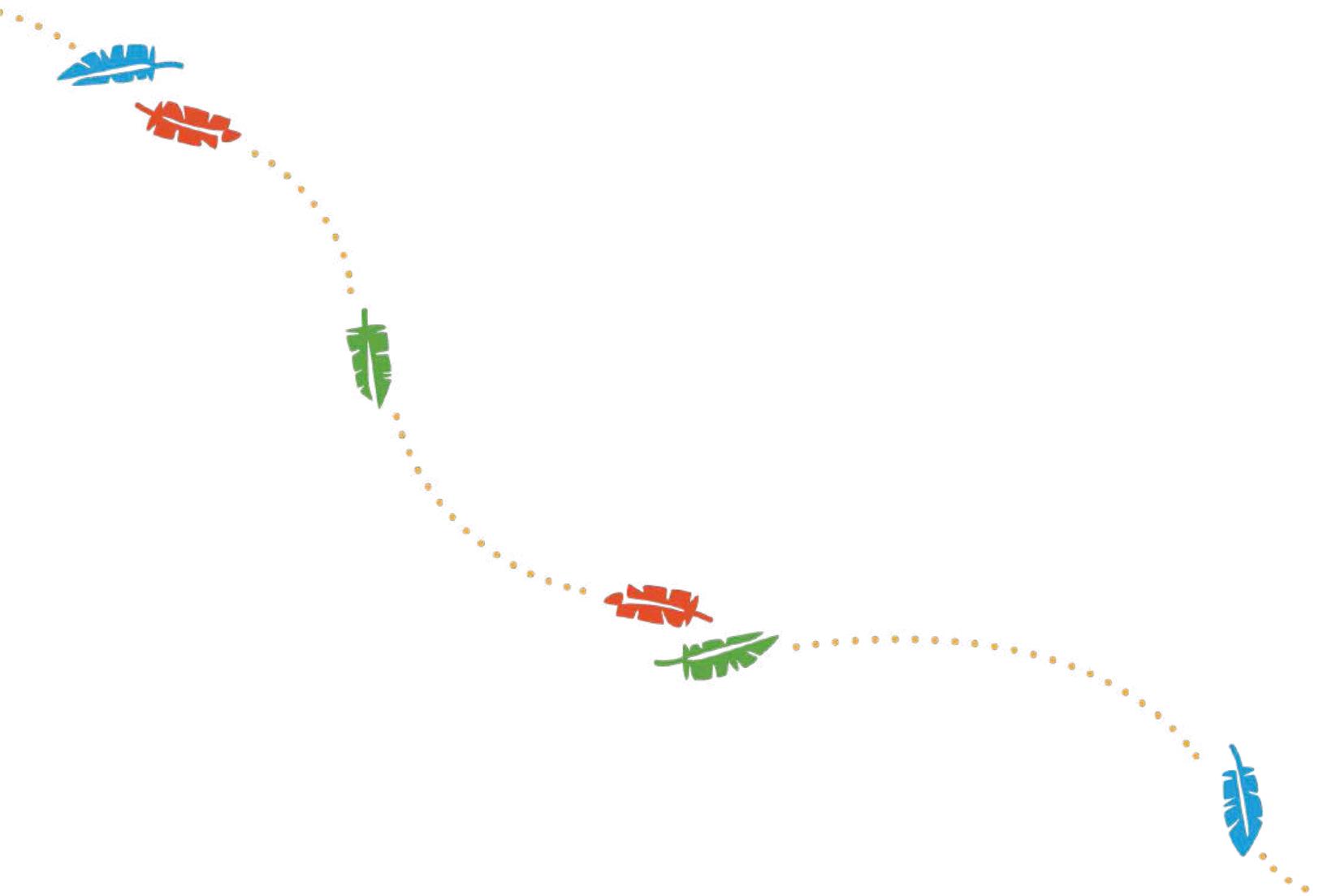
Considerando que los objetos de transición son útiles para mediar el movimiento entre espacios, toma una canasta de comida de juguete y se acerca a Sasha, que está de pie junto a la mesa. "Quiero ir a la luna, pero estoy nervioso. Por favor, acompáñeme". Sasha mira a su educador y sonríe, dispuesto a unirse a él. Juntos entran al juego de bloques y ofrecen: "Nos gustaría ir a la luna. ¿Trajimos almuerzo?". Tras una breve vacilación, se ofrecen boletos y se les ayuda a ambos a sentarse en la nave espacial. El juego continúa mientras Sasha se sienta rígido en la silla de bloques. A medida que continúa el juego de viaje, aterrizaje y exploración lunar, su cuerpo se relaja.

El educador participa activamente en la obra, interpretando las verbalizaciones y el lenguaje corporal de Sasha para las demás niñas y niños. Todos los participantes aprenden que la comunicación se manifiesta de diversas maneras. Además, las niñas y los niños descubren el deseo de Sasha de participar en el juego social con ellos.

## Para Reflexión

- ¿Qué imagen de la niña o el niño cree que tiene este educador? ¿Cómo se relaciona esa imagen con el rol que desempeña a través de esta experiencia?
- ¿Por qué cree que el educador usó la canasta de comida para participar en el juego de las niñas y los niños?
- ¿Cuánto tiempo cree que el educador formó parte del juego de las niñas y los niños? ¿Cómo puede ayudar a todas las niñas y los niños a comunicar sus ideas con los demás durante su juego y aprendizaje? Piense en cómo observa y responde en situaciones en las que los adultos o compañeros silencian a las niñas o los niños.
- ¿De qué manera este ejemplo refleja su rol en la sala de juegos que comparte con las niñas y los niños?







## 3.2.4

# Persistiendo

Yo estoy/nosotros estamos superando desafíos y/o dificultades.

Yo estoy/nosotros estamos probando nuevas estrategias.

Yo estoy/nosotros estamos pidiendo ayuda.

Yo estoy/nosotros estamos esforzándonos por alcanzar nuestras propias metas.





## 3.2.4 Persistiendo

### Yo/Nosotros Estamos Persistiendo

Como educador/a de educación temprana y cuidado infantil, usted observa, nota y nombra la disposición de las niñas y los niños a persistir con sus ideas. Las niñas y los niños suelen demostrar su perseverancia con experiencias que les resulten interesantes e intelectualmente atractivas. Persisten cuando pueden desarrollar sus propias preguntas y teorías en el juego. De forma independiente y en compañía de otros, cuando las niñas y los niños exploran materiales e ideas que les interesan, demuestran una atención enfocada que se ajusta a su nivel de interés y se esfuerzan por alcanzar sus propias metas de aprendizaje y desarrollo.

Las experiencias que usted proporciona para fomentar de forma consciente y creativa la disposición de perseverancia de las niñas y los niños suelen ser experiencias que los incitan a crear y probar teorías, formular preguntas y recopilar información sobre temas de interés. Asimismo, cuando las niñas y los niños piden ayuda mientras buscan conceptos interesantes, usted comprende que esta es otra forma de perseverar. Los entornos de aprendizaje que ofrecen materiales abiertos, espacio para el aprendizaje social y tiempo para la indagación adecuadamente estimulante fomentan la perseverancia de los niños al plantearse preguntas de por qué y cómo, probar y contrastar teorías, compartir ideas y/o contar historias.

Usted modela y alienta la persistencia como una disposición a aprender en la forma en que habla de sus propias pruebas, sus propias preguntas y sus propias búsquedas cuestionadoras.



## Narrativa de Muestra

Las niñas y los niños y las educadoras de preescolar comienzan la transición de media mañana, ordenando el salón tras las experiencias de juego de la mañana y de vestirse para jugar afuera.

Caleb, que acaba de llegar hace poco, expresa su decepción:

"¡No quiero salir!".

Caleb había estado disfrutando bañando a las muñecas con agua jabonosa en la mesa de juego con agua. Continúa bañándolas mientras las demás niñas y niños se visten para el fresco clima otoñal.

## Su Papel Como Educador de Aprendizaje Temprano y Cuidado Infantil

Al reconocer la interacción de Caleb con las muñecas, la educadora localiza un cochecito para muñecas. Sabe que Caleb está interesado en jugar con bebés desde la llegada de su hermanita. También sabe que Caleb disfruta jugar al aire libre. Entiende que la resistencia de Caleb a dejar de jugar con las muñecas es un deseo de persistir en sus ideas por más tiempo. Para apoyar la disposición de Caleb a persistir con el juego, la educadora considera maneras de apoyarlo para que continúe jugando e incluso lo extienda al aire libre.

"Caleb, escuché a tu muñeca decir que quiere jugar afuera con los carritos, las hojas caídas y la arena. Encontré esta carreola. ¿Qué te parece si la vestimos para que no le de frío? Creo que le gustaría jugar afuera ahora que ya se bañó. Probablemente se ensucie de nuevo y necesite otro baño cuando termine de jugar afuera".

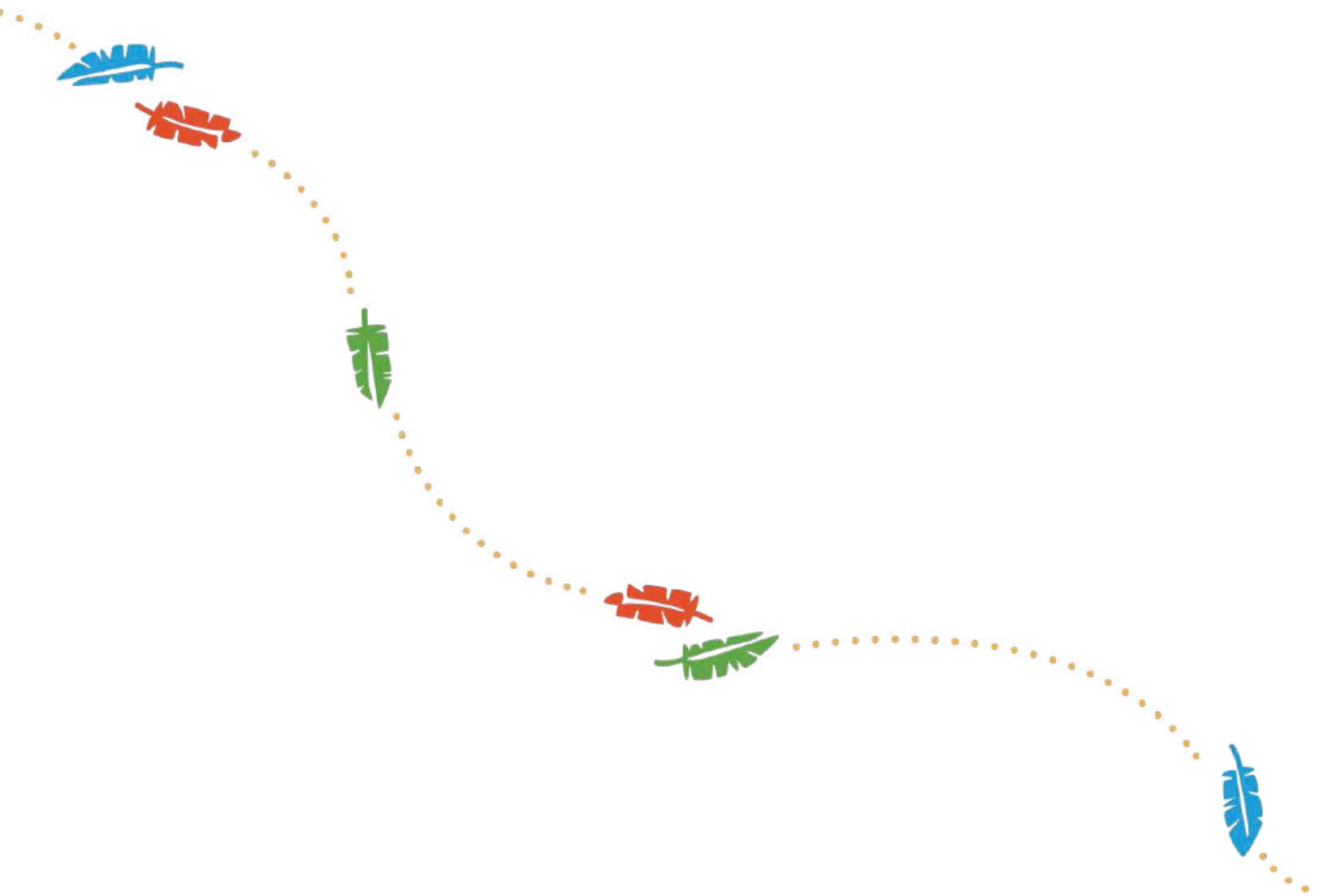
Caleb deja de protestar y considera esta idea. Ayuda a vestir a la muñeca y la coloca en la carreola. Luego se pone sus propias botas y abrigo.

Caleb está aprendiendo que tiene tiempo para desarrollar sus ideas en este entorno. Su disposición a perseverar en el juego y el aprendizaje se ve reforzada por la disposición de la educadora a ayudarlo a continuar con sus ideas de juego tanto en espacios interiores como exteriores.

## Para Reflexión

- Piense en cómo los materiales, el espacio y el tiempo ofrecen a las niñas y los niños la oportunidad de explorar y construir teorías para investigar, de forma independiente y en colaboración con otros. Piense en cómo el horario interrumpe la persistencia y la perseverancia de las niñas y los niños con sus ideas y la creatividad en el juego.
- ¿Qué podría pensar esta educadora sobre el juego y el aprendizaje de las niñas y los niños? ¿Cuál podría ser el resultado de su decisión de permitir que los juguetes del salón se lleven al exterior?
- ¿Cómo se puede apoyar a las niñas y los niños para que persigan sus ideas, jueguen y aprendan cuando las rutinas y los horarios les impiden perseverar? ¿Cuál es su papel al apoyar sus comportamientos persistentes?
- ¿Cómo modela y demuestra su propia perseverancia, se plantea sus propias preguntas y reflexiona en voz alta con las niñas y los niños durante el juego y el aprendizaje?







## 3.2.5

# Cuidando

Yo estoy/nosotros estamos ayudando.

Yo estoy/nosotros estamos cuidando de nuestras familias, de los demás y de nosotros mismos.

Yo estoy/nosotros estamos cuidando del mundo y de los seres vivos.





## 3.2.5 Cuidando

### Yo Estoy/Nosotros Estamos Cuidando

Como educador/a de educación temprana y cuidado infantil, usted observa, nota y nombra las diversas maneras en que las niñas y los niños cuidan a sus familiares y amigos en situaciones grupales. Comprende que el cuidado se aprende en relaciones respetuosas y recíprocas. Al ser cuidados y al observar actitudes y comportamientos afectivos en los demás, las niñas y los niños aprenden diversas maneras de cuidar de sí mismos, de los demás, de los materiales y del entorno. Al observar, escuchar y reflexionar sobre las maneras en que se puede ejercer el cuidado, está mejor preparada para reconocer y fomentar la disposición de cada niña y niño a cuidar.

Usted y sus colegas modelan actitudes afectivas a través de sus acciones e interacciones con las familias, los colegas y con las niñas y los niños. Usted sabe lo sintonizados que están las niñas y los niños con las acciones de los adultos, cómo los adultos cuidan a los demás y cómo cuidan el medio ambiente. Cuando se respeta la diversidad y las diferencias mediante rutinas y transiciones flexibles y diversas experiencias de aprendizaje, las niñas y los niños aprenden que la diversidad y las diferencias se valoran con/en la comunidad de aprendizaje. Cuando usted aborda las rutinas de manera flexible para adaptarse al tiempo que una niña o niño necesita para ayudar a los demás, las niñas y los niños aprenden que pueden cuidarse activamente unos a otros. Cuando usted nota y nombra los esfuerzos de los niños por cuidar el medio ambiente y los materiales, los seres vivos y a los demás, y ayuda a las niñas y los niños a realizar acciones positivas de manera equitativa, las niñas y los niños aprenden que sus preocupaciones son valoradas y que sus acciones pueden tener una influencia positiva en la comunidad, a nivel local y global.



## Narrativa de Muestra

Las niñas y los niños notan las huellas en la nieve. Hablan sobre qué animal podría haber dejado las huellas que han estado viendo.

Más tarde, Raj observa por la ventana del salón una liebre saltando por el patio. Su entusiasmo atrae a muchas niñas y niños a la ventana, pero es demasiado tarde: la liebre ya ha desaparecido por debajo de la cerca. Las niñas y los niños concluyen que la liebre es el animal que deja huellas en la nieve.

## Su Papel Como Educador de Aprendizaje Temprano y Cuidado Infantil

Las educadoras responden al entusiasmo de las niñas y los niños. Una educadora se pregunta en voz alta: "Me pregunto por qué la liebre visita nuestro patio".

Raj declara: "Busca comida". Esta respuesta revela lo que entiende sobre las necesidades físicas de los seres vivos.

La educadora pregunta: "¿Qué creen que podría comer?".

Con la ayuda de las educadoras, Raj y varios de sus amigos hacen una lista de posibles alimentos y luego hacen planes para juntar esa comida.

Al día siguiente, las educadoras y las niñas y los niños colocan la comida seleccionada afuera, cerca de la ventana y debajo de un árbol. Las niñas y los niños han elegido el lugar para que la liebre coma, diciendo: "Estará a salvo junto a las ramas del árbol".

Durante varios días, las niñas y los niños esperan a su nuevo amigo. Reponen la comida que sigue desapareciendo. Sorprendidos, descubren que a la liebre le gusta más la fruta que las zanahorias. Están ansiosos por leer muchos libros informativos para aprender más.

Las educadoras reconocen que esta experiencia está relacionada con la disposición de las niñas y los niños a cuidar. Al responder positivamente y apoyar sus ideas, fomentan y fortalecen su actitud solidaria y su aprendizaje sobre los seres vivos.

## Para Reflexión

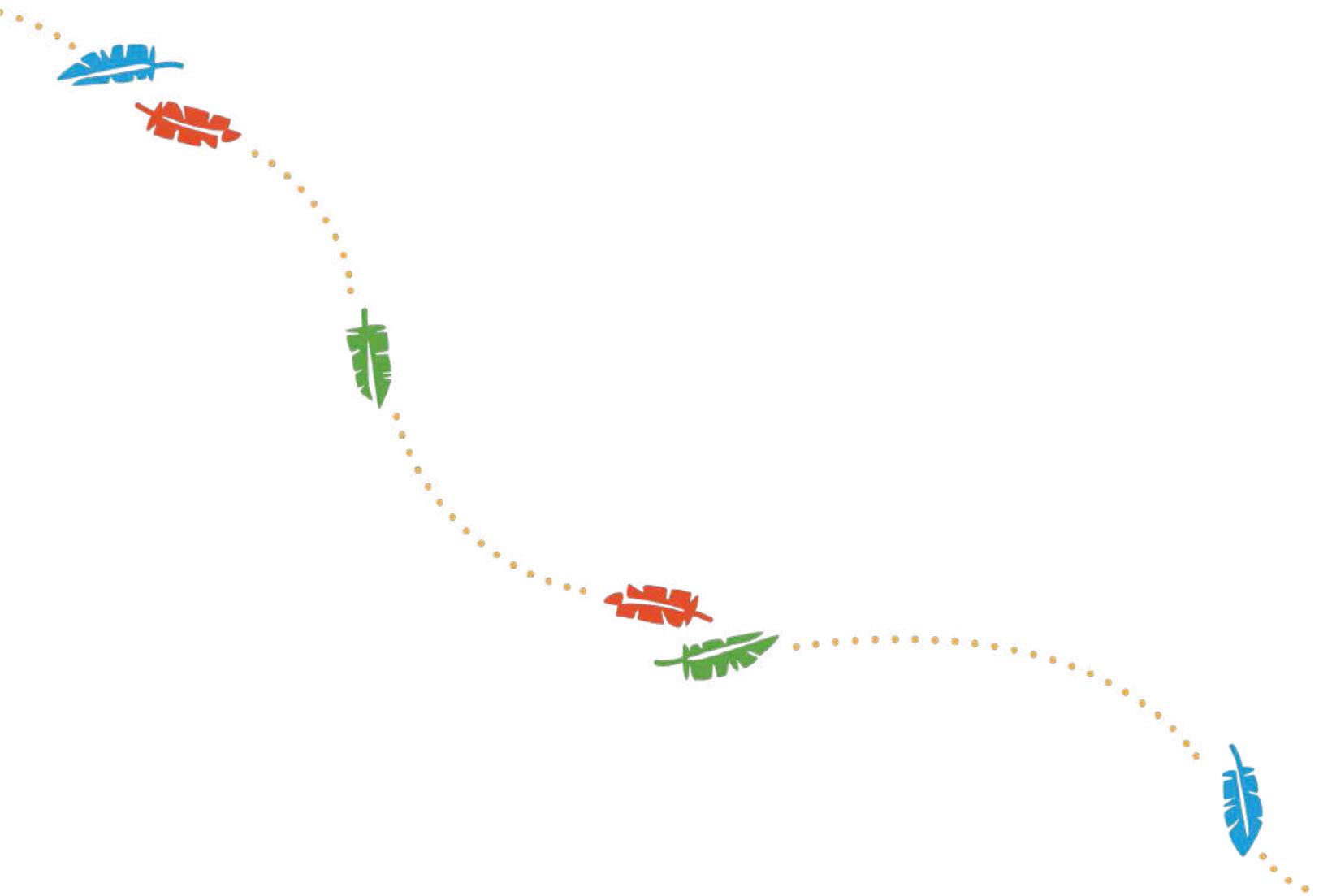
- ¿Qué crees que las educadoras deberían suspender en cuanto a experiencias planificadas para seguir los intereses espontáneos de las niñas y los niños?
- ¿De qué maneras crees que las ideas adultas sobre el cuidado eclipsan la disposición natural de las niñas y los niños a cuidar?
- Piense en cómo respondieron las educadoras al comentario de un niño. ¿Qué podrían entender estas educadoras sobre cómo las niñas y los niños demuestran su disposición a cuidar?







# Glosario (Glossary) and Endnotes





# Glosario (Glossary)



# Glosario

## Agente (Agent)

Un **agente** se define como «una persona o cosa que causa que algo suceda»<sup>1</sup>. En la educación preescolar y puericultura, se considera que los niños son agentes de sus propios procesos de aprendizaje. Actúan como **agentes** cuando activamente exploran e investigan objetos y elaboran teorías sobre por qué y cómo suceden las cosas.

## Alfabetización Multimodal (Multimodal Literacies)

La **alfabetización multimodal** se refiere a la forma en la que los niños utilizan diversos sistemas de signos para construir significados a través de múltiples modos de imagen, impresión, miradas, gestos, movimiento y habla, a menudo utilizando estos modos simultáneamente.<sup>18</sup>

## Andamiaje (Scaffolding)

El **andamiaje**, dentro de la perspectiva sociocultural, es una práctica pedagógica, cuando las decisiones, acciones e interacciones del educador se basan en los conocimientos y habilidades de los niños para mejorar su aprendizaje.<sup>27</sup>

## Aprendiz Poderoso (Mighty Learner)

Un **aprendiz poderoso** pone cuerpo y mente (todo su ser) al servicio del juego y el aprendizaje. Ser poderoso significa ser fuerte, robusto, vigoroso, inquebrantable e inspirador. La imagen del niño descrita en el marco curricular es la de un niño fuerte, ingenioso y capaz (un aprendiz y ciudadano poderoso). Cada niño es un aprendiz poderoso.

## Ciudadanía (Citizenship)

La **ciudadanía** se refiere a una nueva forma de pensar sobre «el/la niño(a) como actor social que forja sus propias identidades, crea y comunica opiniones válidas sobre el mundo social y tiene derecho a participar en él»<sup>2</sup>. Este pensamiento nos

ayuda a ver a los/las niños(as) como ciudadanos en el aquí y ahora. La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, firmada por casi todos los países del mundo en 1989, es un documento legal que describe los derechos de los/las niños(as) como ciudadanos.

## Co-Construir (Co-construct)

**Co-construir** se refiere a un proceso de creación en relación con los demás. El aprendizaje tiene lugar en un contexto social, cuando los/las niños(as) interactúan y colaboran con los educadores, otros niños o niñas y diversos materiales.<sup>3</sup> El prefijo co- se utiliza en todo el marco para recordarnos la importancia de las relaciones sociales en el aprendizaje temprano de los/las niños(as). Los alumnos de este curso co-construyen su comprensión del Vuelo y sus experiencias con él.

## Competencia Intercultural (Intercultural Competency)

La **competencia intercultural** implica la adaptación a las diferencias culturales a través de una mayor sensibilidad intercultural, la apreciación de múltiples perspectivas y la capacidad de comportarse adecuada y eficazmente en otro contexto cultural. La competencia intercultural es la comprensión de que las diferencias culturales están arraigadas en las prácticas y tradiciones familiares y que esta diversidad es un recurso para el aprendizaje y el fortalecimiento de las comunidades de la infancia temprana. La competencia intercultural no se centra en crear neutralidad haciéndonos a todos iguales; más bien, la competencia intercultural consiste en honrar las diferentes formas de aprender, vivir, conocer y saber hacer, y potencialmente reconfigura las prácticas del aprendizaje temprano de manera que resalten nuestra diversidad cultural.<sup>15</sup>

## Comprobación Cruzada (Cross-checking)

La **comprobación cruzada** es un proceso que comienza con las experiencias cotidianas de los niños: jugar, buscar, participar, persistir y cuidar dentro de los programas de aprendizaje temprano y puericultura. Cuando ustedes, como educadores,

observan y documentan a los niños en sus experiencias cotidianas y utilizan los objetivos del marco curricular para describir e interpretar lo que han observado que hacen los niños, están haciendo una comprobación cruzada con el marco curricular. Esta comprobación cruzada sitúa «el currículo como algo co-creado y negociado... por lo que el currículo surge de las relaciones más que de los requisitos».<sup>6</sup>

## Construcción de Significados (Meaning Making)

La **construcción de significados** «es la evaluación como un proceso participativo de interpretación y juicio, realizado dentro [de las comunidades locales] y en relación con determinadas cuestiones críticas: por ejemplo, ¿cuál es nuestra imagen del niño? ¿Qué queremos para los niños? ¿Qué es la educación y cuidado?».<sup>17</sup> Como proceso participativo y democrático, la construcción de significados se centra en momentos documentados del aprendizaje de los niños y revela múltiples formas de conocer y comprender los momentos curriculares en los entornos de la infancia temprana.

## Cuidado Receptivo (Responsive Care)

El **cuidado receptivo** se produce en las interacciones positivas y beneficiosas entre educadores y niños cuando los educadores observan y leen las señales y la comunicación de los niños y responden con comprensión, para dar a los niños la sensación de que los cuidan y se preocupan por ellos.<sup>25</sup>

## Currículo (Curriculum)

El **currículo** es el conjunto de experiencias, planificadas y no planificadas, directas e indirectas, que se producen en un entorno diseñado para fomentar el aprendizaje.<sup>8</sup>

## Disposiciones para Aprender (Dispositions to Learn)

Las **disposiciones para aprender**<sup>10</sup> se refieren a la manera en que un niño aborda el aprendizaje, individualmente y en grupo. Las disposiciones para aprender:

- existen en el niño y pueden reforzarse o reducirse por la forma en que los demás responden a él.
- surgen y se fortalecen con el tiempo y dentro del contexto del aprendizaje y la vida.
- ayudan a los niños a enfrentarse a experiencias de aprendizaje nuevas y conocidas.
- se valoran culturalmente y, por lo tanto, se refuerzan o disminuyen a través de las prácticas culturales.

## Documentación Pedagógica (Pedagogical Documentation)

La **documentación pedagógica** es una herramienta de creación de significados, para reflexionar y revelar la forma en que las personas perciben y piensan acerca de las prácticas de la educación temprana.<sup>19</sup> Los momentos documentados de los niños y los educadores centran el foco para el diálogo pedagógico a través de imágenes, artefactos creados por los niños y palabras grabadas. Esta documentación sirve como foro para compartir perspectivas y examinar el significado de la práctica y las decisiones en relación con la forma en que se perciben las experiencias de los niños y sus familias en los centros de educación infantil. La documentación pedagógica es un proceso democrático en el que se valoran muchas perspectivas que contribuyen a una comprensión más amplia de lo que puede estar ocurriendo para los niños, las familias y la comunidad de la infancia temprana.

## El Entorno como Tercer Maestro (Environment as Third Teacher)

El **entorno como tercer maestro**<sup>12</sup> se refiere a la filosofía de Reggio Emilia, la cual hace hincapié en el profundo impacto que la organización física y relacional que el aula tiene en la experiencia de los niños. Insiste que el educador tiene un papel activo como planificador y es responsable de la toma de decisiones sobre el entorno del aula. Se toman en consideración las fortalezas y los intereses del grupo específico de niños de la clase. Los niños también tienen un papel en el mantenimiento, la modificación y la renovación de sus entornos de juego y aprendizaje.

## El juego (Play)

El **juego** es un fenómeno omnipresente y diverso, tanto en el mundo animal como en la cultura humana. Hay tantos tipos de juego que resulta difícil definirlo. El juego infantil se define con mayor frecuencia como un comportamiento o una actividad «intrínsecamente motivada, controlada por los jugadores, centrada en el proceso más que en el producto, no es literal, está libre de reglas externas impuestas y caracterizada por la participación activa de los jugadores».<sup>20</sup>

Los estudiosos del juego tienden a hacer hincapié en la perspectiva de los jugadores a la hora de definir el juego:

A pesar de la complejidad y la diversidad del comportamiento lúdico, los especialistas en la materia coinciden en que el juego está controlado por los niños más que por los adultos, y que se lleva a cabo por sí mismo y no con fines prescritos. El término «juego libre» se usa para distinguirlo de las actividades recreativas y de aprendizaje organizadas.... Sin embargo, las características del juego libre (como el control, la incertidumbre, la flexibilidad, la novedad, la no productividad) son las que producen un alto grado de placer y, al mismo tiempo, el incentivo para seguir jugando.<sup>21</sup>

## Encuentros con Materiales (Encounters with Materials)

El **encuentro con los materiales**<sup>11</sup> es un proceso mediante el cual uno actúa con los materiales y, al hacerlo, el individuo toma conciencia de cómo el material responde a sus ideas y las refleja. El encuentro con los materiales puede consistir en combinarlos con elementos como la luz o el agua, o dividirlos en partes y reestructurarlos para comprender mejor las formas, la consistencia y los colores. El proceso de toma de conciencia de los materiales se realiza a lo largo del tiempo en el contexto de exploración e investigación: jugar con los materiales.

## Entornos Receptivos (Responsive Environments)

Los **entornos receptivos** abarcan elementos sociales, físicos y psicológicos. Los niños prosperan en entornos bellos, alegres y ricos en oportunidades de estimulación sensorial, interacción social, lenguaje, exploración, manipulación y representación. El entorno es abierto y flexible y permite la exploración y el juego individual o en grupo, la resolución de problemas y la creatividad. Los materiales y el mobiliario que favorecen la exploración y el juego, son culturalmente apropiados y enfocados al desarrollo. Estos favorecen el progreso del lenguaje y desafían a los niños a pensar y actuar: arena, agua, bloques, materiales de modelado, pintura y cosas «bonitas» para la construcción, collage, materiales de dibujo y escritura, juguetes y juegos, libros ilustrados y otros materiales impresos, y herramientas científicas, matemáticas y domésticas.<sup>26</sup>

## Equidad (Equity)

En los entornos de la infancia temprana, el término **equidad** se refiere principalmente a proporcionar a todos los niños acceso al aprendizaje y cuidado justo, equitativo y no discriminatorio. La equidad hace referencia a las ideas de imparcialidad y justicia social con el fin de proporcionar un trato diferente o adoptar medidas especiales para los individuos o grupos con el fin de garantizar que tengan las mismas oportunidades de éxito. La equidad no significa ofrecer las mismas experiencias a todos los niños, sino que exige que los educadores reconozcan y aborden activamente las barreras de aprendizaje, que a menudo son invisibles. Es importante distinguir entre equidad e igualdad. **La igualdad** se refiere a la misma conducta en cuanto a comunicación, contacto, cantidad o valores para todos los individuos.<sup>13</sup>

## Familia (Family)

Para los efectos del marco de aprendizaje temprano, hemos seleccionado una definición inclusiva de **familia** según la define el Instituto Vanier de la Familia.<sup>14</sup> Cualquier combinación de dos o más personas unidas a lo largo del tiempo por lazos de consentimiento mutuo, nacimiento, y/o adopción o colocación, y que, juntas, asumen responsabilidades de algunos de los siguientes:

- cuidado y mantenimiento físico de los miembros del grupo
- incorporación de nuevos miembros mediante procreación o adopción
- socialización de los hijos
- control social de la producción de los miembros
- consumo y distribución de bienes y servicios
- cuidado afectivo-amor

## Historias de Aprendizaje (Learning Stories)

Las **Historias de aprendizaje** fueron desarrolladas por Margaret Carr, de la Universidad de Waikato, Nueva Zelanda, y Wendy Lee, Directora del Educational Leadership Project, Nueva Zelanda. Una Historia de Aprendizaje es un relato que los educadores le cuentan al niño, la familia y a sí mismos acerca del juego y el aprendizaje del niño.<sup>16</sup> No existe una forma única correcta, sino que se trata de una historia que comienza con la iniciativa del niño en un entorno de cuidado, juego y aprendizaje y se comparte cuando los educadores notan algo, lo documentan y lo cuentan. Las historias siempre tratan de acontecimientos positivos y comunican lo que se valora en el programa de infancia temprana. La historia se desarrolla a medida que el narrador cuenta su observación, explica por qué el juego y el aprendizaje del niño son significativos e identifica posibles pasos a seguir para que el aprendizaje del niño continúe. Las historias de aprendizaje suelen invitar al niño y/o a la familia a aportar sus ideas y reflexiones.

## Investigación Conjunta (co-investigación) (Co-inquiry)

El proceso de **co-investigación** tiene su origen en John Dewey (1993; 1938). Dewey creía que «los profesores construyen su conocimiento mediante la investigación con [otros] que les ayudan a y clarificar sus ideas sobre sus experiencias de aprendizaje y enseñanza».<sup>4</sup> Como educadores, se participa en la investigación conjunta como forma de resolver problemas, así como en procesos de desarrollo profesional para comprender y mejorar prácticas docentes.<sup>5</sup> En «El Juego, Participación y Posibilidades», el proceso de co-investigación

proporciona un procedimiento altamente interconectado de observación y documentación, que se centra en la reflexión e interpretación del juego y el aprendizaje de los niños. Este proceso informa la planificación y la acción consecuente de manera que se amplíe y extienda la exploración y experimentación de los niños en el mundo. Estas tres partes conforman un proceso cíclico y evolutivo que le ayudará a explorar la relación enseñanza-aprendizaje en el juego y el aprendizaje en la infancia temprana.

## Lugares de Vitalidad (Places of Vitality)

Los **lugares vitales** son comunidades fuertes y activas que acogen e invitan a participar tanto a niños como a adultos. Esta vitalidad dentro de la comunidad es fundamental para las ideas descritas en el marco curricular de Alberta, que comienza con: *La imagen del niño: Aprendiz Poderoso y Ciudadano* y se profundiza en *Una Práctica de Relaciones: Tu Función como Educador de aprendizaje temprano; Objetivos Holísticos Basados en el Juego para el Cuidado, el Juego, el Aprendizaje y el Desarrollo; Entornos receptivos: Tiempo, Espacio, Materiales y Participación; y Poderosos Aprendices: Alimentando la Disposición de los Niños para Aprender*. Los lugares de vitalidad apoyan la creencia de que los niños son aprendices y ciudadanos participativos fuertes, ingeniosos y capaces.

## Marcos Curriculares (Curriculum Framework)

Los **marcos curriculares** establecen la base de valores y las normas del programa en las que deben fundamentarse los servicios para la primera infancia. El objetivo es fomentar un sentido compartido de propósito entre los padres y los centros para la primera infancia; promover valores sociales y culturales importantes para la sociedad; garantizar una cierta unidad de estándares e informar y facilitar la comunicación entre el personal, los padres y los niños. Los marcos curriculares pueden incluir principios, valores y objetivos del programa, así como estándares y pautas del programa a través de los cuales los educadores apoyan el aprendizaje de los niños.<sup>9</sup>

## Perspectiva Posfundacional del Aprendizaje (Post-Foundational Perspective of Learning)

Una perspectiva posfundacional del aprendizaje abarca una variedad de perspectivas, por ejemplo: postmodernismos, postestructuralistas y poscolonialistas, estructuralismo y el poscolonialismo. El posfundacionalismo reconoce que cualquier fenómeno (por ejemplo: la educación y el cuidado de la primera infancia) tiene múltiples significados, que todo conocimiento es perspectivista y que toda experiencia está sujeta a interpretación. Recientemente, estas teorías han informado la práctica y han permitido a los educadores reconceptualizar los enfoques y deshacerse de las suposiciones que se daban por sentadas sobre los niños, el aprendizaje y la práctica, y pensar en cómo podrían ser las cosas de otra manera.<sup>22</sup>

## Perspectiva Sociocultural del Aprendizaje (Socio-Cultural Perspective of Learning)

La perspectiva sociocultural del aprendizaje se inspira en las teorías de Vygotsky y reconoce que los procesos sociales y culturales determinan todos los aspectos de la infancia.<sup>28</sup> Esta perspectiva considera el aprendizaje como un proceso dependiente del contexto y mediado socialmente que da lugar al desarrollo.

## Perspectiva(s) del Desarrollo del Aprendizaje (Developmental Perspective(s) of Learning)

Una perspectiva del desarrollo del aprendizaje describe al niño que se desarrolla de forma natural y que experimenta un proceso de crecimiento y cambio personal a medida que avanza por las etapas de desarrollo predecibles y adecuadas a su edad. A medida que crecen, los niños adquieren las siguientes habilidades: sociales, emocionales, intelectuales, espirituales, del habla/lenguaje y físicas, incluida la motricidad fina y gruesa.

## Práctica de Relaciones (Practice of Relationships)

Una **práctica de relaciones**<sup>23</sup> describe las relaciones complejas y dinámicas con diversos miembros de la comunidad y comienza con educadores dispuestos a aprender con y junto a los niños y las familias. Los educadores que desarrollan una práctica de relaciones, crean lugares de vitalidad en el aprendizaje temprano y el cuidado infantil en beneficio de los niños, como aprendices sociales y ciudadanos.

## Prácticas Culturales (Cultural Practices)

Las **prácticas culturales** se refieren a las interpretaciones, pautas de comportamiento, prácticas y valores compartidos por un grupo de personas. Estas interpretaciones compartidas ayudan a los grupos de personas a dar sentido a su mundo y a comunicarse entre sí.<sup>7</sup>

## Relación (Relationship)

Por **relación** se entiende la noción de que el bienestar de los niños está profundamente influido por la calidad de las relaciones que experimentan. Las relaciones que son profundas, afectivas y estables son predecibles y proporcionan seguridad en la vida de los niños. Las relaciones se sustentan por medio de interacciones con las personas, los acontecimientos y los materiales que fomentan el bienestar, aprendizaje y desarrollo de los niños, sus familias y los educadores, con la intención de aprender unos de otros.<sup>24</sup>



# Endnotes



# Endnotes

Alternate spelling in article titles has been preserved for clarity and accuracy.

## Section 1: An Introduction: Learning With and From Others

<sup>1</sup> Makovichuk, L., Hewes, J., Lirette, P., & Thomas, N. (2014). *Flight: Alberta's early learning and care framework*. [www.flightframework.ca](http://www.flightframework.ca), 21.

<sup>2</sup> hooks, b. (2010). *Teaching critical thinking: Practical wisdom*. Routledge.

<sup>3</sup> Makovichuk, L., Hewes, J., Lirette, P., & Thomas, N. (2014). 52.

<sup>4</sup> Kirova, A., Prochner, L., & Massing, C. (2020). *Learning to teach young children*. Bloomsbury.

### 1.1 Values for Early Childhood Communities

<sup>1</sup> Hennig, K., & Kirova, A. (2012). The role of cultural artefacts in play as tools to mediate learning in an intercultural preschool programme. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(3), 226-241.

<sup>2</sup> Hennig, K., & Kirova, A. (2012).

### 1.2 Intercultural Child and Family Centre (ICFC) Values

<sup>1</sup> Intercultural Child & Family Centre. (2025). About us: Our values. <https://www.icfc.ca/>

## Section 2

<sup>1</sup> Makovichuk, L., Hewes, J., Lirette, P., & Thomas, N. (2014), 21.

<sup>2</sup> Kirova, A., Prochner, L., & Massing, C. (2020). *Learning to teach young children*. Bloomsbury.

<sup>3</sup> The United Church of Canada/L'Église Unie du Canada. (2011). *Defining multicultural, cross-cultural, and Intercultural*. <https://ucappep.org/wp-content/uploads/2021/06/Defining-Intercultural.pdf>

<sup>4</sup> Makovichuk, L., Hewes, J., Lirette, P., & Thomas, N. (2014)

<sup>5</sup> Hunt, S. C., & Young, N. L. (2021). Blending Indigenous Sharing Circle and Western Focus Group Methodologies for the Study of Indigenous Children's Health: A Systematic Review. *International Journal of Qualitative Methods*. <https://doi.org/10.1177/16094069211015112>

Rieth, B. (2023). Empowered Circles: Using Talking Circles in Research. *New England College Journal of Applied Educational Research*, 4. 1-23 <https://www.nec.edu/research/nec-jaer>

<sup>6</sup> Disch, L. J. (1994). *Hannah Arendt and the limits of philosophy*. Cornell University Press.

<sup>7</sup> The images in this document were collected, with permission, from the Intercultural Child and Family Center program.

<sup>8</sup> Foronda C. A Theory of Cultural Humility. *Journal of Transcultural Nursing*. 2019;31(1):7-12. <https://doi.org/10.1177/1043659619875184>

Farrelly, D., Kaplin, D., & Hernandez, D. (2021). A Transformational Approach to Developing Cultural Humility in the Classroom. *Teaching of Psychology*, 49(2), 185-190. <https://doi.org/10.1177/0098628321990366>

<sup>9</sup> Gerlach AJ. A Critical Reflection on the Concept of Cultural Safety. *Canadian Journal of Occupational Therapy*. 2012;79(3):151-158. <https://doi.org/10.2182/cjot.2012.79>.

Gollan, S, & Stacey, K. (2021). Australian Evaluation Society First Nations Cultural Safety Framework, Australian Evaluation Society. [https://www.aes.asn.au/images/AES\\_FirstNations\\_Cultural\\_Framework\\_finalWEB\\_final.pdf](https://www.aes.asn.au/images/AES_FirstNations_Cultural_Framework_finalWEB_final.pdf)

<sup>10</sup> Rinaldi, C. (2021). In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning. Routledge.

<sup>11</sup> Tronto, J. C. (1998). An ethic of care. *Generations* 22, 15-22.

## **2.1 A Practice of Relationships: Welcoming, Caring, & Communicating**

<sup>1</sup> Makovichuk, L., Hewes, J., Lirette, P., & Thomas, N. (2014). *Flight: Alberta's early learning and care framework*. [www.flightframework.ca](http://www.flightframework.ca), 24.

## **2.2 Responsive Environments: Co-playing, Co-Learning, & Belongingness**

<sup>1</sup> Makovichuk, L., Hewes, J., Lirette, P., & Thomas, N. (2014). *Flight: Alberta's early learning and care framework*. [www.flightframework.ca](http://www.flightframework.ca), 68.

<sup>2</sup> Government of Saskatchewan. (2008). Play and exploration: Early learning program guide. Regina, SK: Ministry of Education.

## **2.3 Literate Identities with/in Communities: Image of the Child, Family, & Educators**

<sup>1</sup> Makovichuk, L., Hewes, J., Lirette, P., & Thomas, N. (2014). *Flight: Alberta's early learning and care framework*. [www.flightframework.ca](http://www.flightframework.ca), 107.

# **Section 3: Curriculum Meaning Making: Goals and Dispositions**

## **3.1 Holistic Play-Based Goals for Children's Responsive Care, Play, Learning, and Development**

<sup>1</sup> Early Childhood Centre Research and Development Team, University of New Brunswick. (2008). *New Brunswick Curriculum Framework for Early Learning and Child Care-English*. Published by UNB Early Childhood Centre for the New Brunswick Department of Social Development.

<sup>2</sup> Emmett, K. (2014, June). In response to her work with the Early Learning and Child Care Curriculum Framework for Alberta (draft). [Personal communication]. Curriculum Framework Research Participant.

<sup>3</sup> Atkinson, B. (2013, February). In response to her work with the Early Learning and Child Care Curriculum Framework for Alberta (draft). [Personal communication]. Curriculum Framework Research Participant.

<sup>4</sup> Perry, G., Henderson, B., & Meier, D.R. (Eds.). (2012). *Our inquiry, our practice: Undertaking, supporting, and learning from early childhood teacher research(ers)*. National Association for the Education of Young Children.

<sup>5</sup> Acknowledging that the original NBCF-English goals identified children's learning and engagement with communities representative of New Brunswick society, in adopting these goals and with permission of New Brunswick, we have reworded this goal to connect Alberta children to Alberta communities.

## 3.2 Children's Dispositions to Learn

- <sup>1</sup> Carr, M. (2001). *Assessment in early childhood settings: Learning stories*. Sage.
- <sup>2</sup> Alberta, Ministry of Education. (2010). *Inspiring Action on Education*. <http://ideas.education.alberta.ca/media/2905/inspiringaction%20eng.pdf>.
- <sup>3</sup> Carr, M., & Claxton, G. (2002). Tracking the development of learning dispositions. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 9(1), 9-37.
- <sup>4</sup> The dispositions to learn recognized in this curriculum framework have been identified through a process of consultation with educators and parents.
- <sup>5</sup> Claxton, G. (2007). Expanding young people's capacity to learn. *British Journal of Educational Studies*, 55(2), 115-134.

### 3.2.1 Playing and Playful

- <sup>1</sup> Edmiston, B. (2008). *Forming ethical identities in early childhood play*. Routledge.

### 3.2.3 Participating

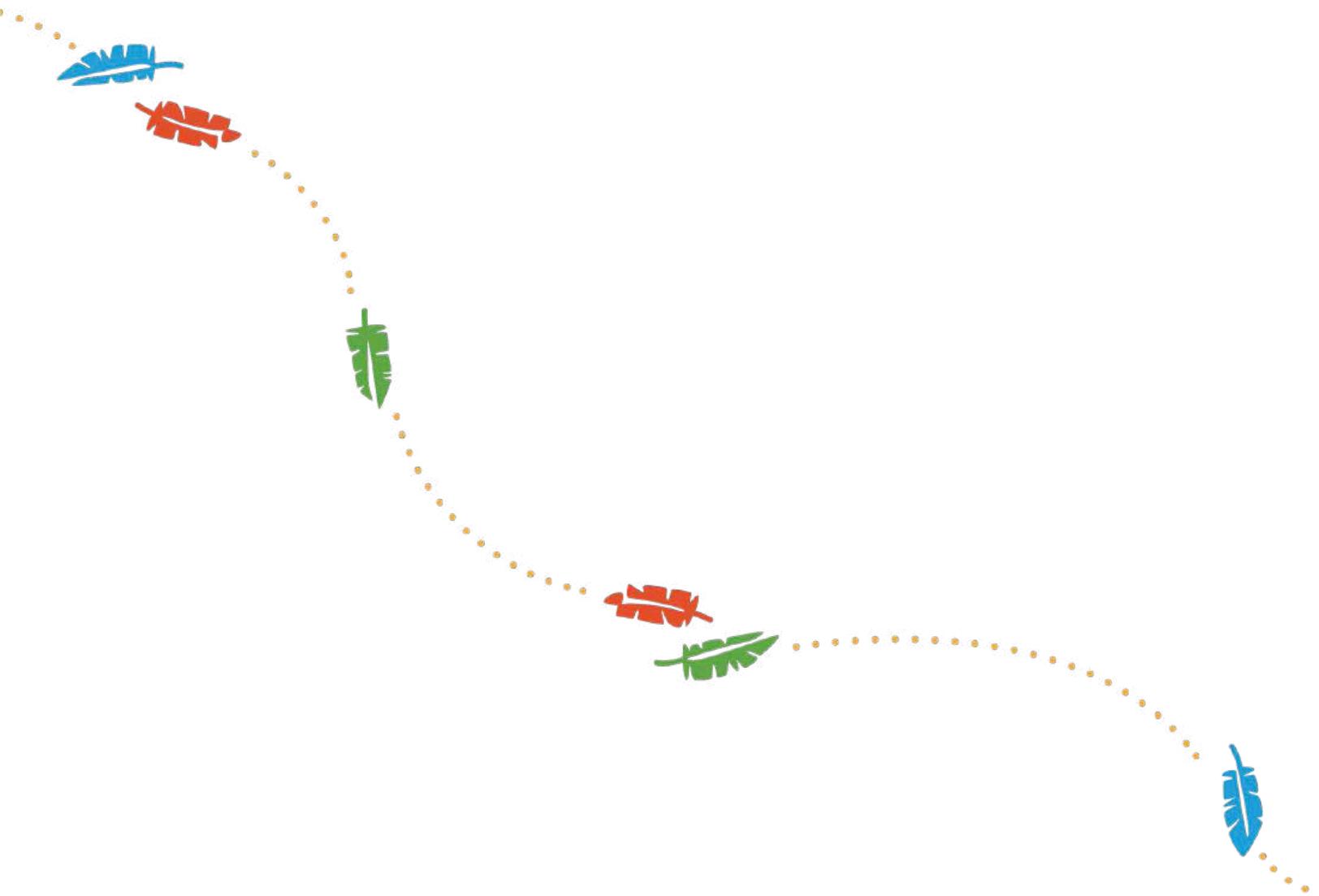
- <sup>1</sup> Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. Routledge.

## Glossary

- <sup>1</sup> Merriam-webster.com.
- <sup>2</sup> MacNaughton, G., Hughes, P., & Smith, K. (2007). Young children's rights and public policy: Practices and possibilities for citizenship in the early years. *Children and Society*, 21(6), 458-469.
- <sup>3</sup> Griffin University. (2010). *Developing and sustaining pedagogical leadership in early childhood education and care professionals*, Final Report. <https://research-repository.griffith.edu.au/server/api/core/bitstreams/3de41317-d890-58c5-9af5-a6c321cd6277/content>
- <sup>4</sup> Abramson, S. (2012). Co-inquiry: Documentation, communication, action. In G. Perry, B. Henderson, & D. R. Meier (Eds.), *Our inquiry, our practice: Undertaking, supporting, and learning from early childhood teacher research(ers)*, 149. National Association for the Education of Young Children, 149.
- <sup>5</sup> Abramson, S. (2012), 149.
- <sup>6</sup> Strickland, D.S. (1994). Reinventing our literacy programs: Books, basics, balance. *The Reading Teacher*, 48, 294-302. Heydon, R. M., & Iannacci, L. (2008). *Early childhood curricula and the de-pathologizing of childhood*, 166. University of Toronto Press.
- <sup>7</sup> Government of Prince Edward Island, Ministry of Education and Early Childhood Development. (2011). *PEI Early learning framework: Relationships, environments, experiences*. Department of Education and Early Childhood Development.
- <sup>8</sup> Government of Saskatchewan. (2008). *Play and exploration: Early learning program guide*. Ministry of Education.
- <sup>9</sup> Bennett, J. (2004). Curriculum in Early Childhood Education and Care. *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, Policy Brief on Early Childhood*, N. 26. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137401e.pdf>.

- <sup>10</sup> Carr, M. (2001). *Assessment in early childhood settings: Learning stories*. Sage.
- Claxton, G., & Carr, M. (2004). A framework for teaching learning: The dynamics of disposition. *Early Years*, 24(1), 87-97.
- <sup>11</sup> Edwards, C. (1993). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. Ablex Publishing.
- <sup>12</sup> Gandini, L., Hill, L., Cadwell, L., & Schwall, C. (2005). In the spirit of the studio: Learning from the atelier of Reggio Emilia. *Teachers College Press*.
- <sup>13</sup> Saffigna, M., Franklin, D., Church, A., & Tayler, C. (2011). Practice Principle 4: Equity and diversity. Evidence Paper. *Victorian Early Years Learning and Development Framework*  
<https://www.education.vic.gov.au/Documents/childhood/providers/edcare/evidpaperequity.pdf>
- <sup>14</sup> "Family definitions: What's it to me? An interview with Robert Glossop." (1992, March). *Transition Magazine*.
- <sup>15</sup> Volunteer Alberta. (April, 2014). *Connecting the non-profit/volunteer sector website*.  
<http://www.volunteeralberta.ab.ca>.
- <sup>16</sup> Drummond, T. (2012). *Learning Stories Convention*. <http://tomdrummond.com/learning-stories/>.
- <sup>17</sup> Moss, P., & Dahlberg, G. (2008). Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 5(1), 6.
- <sup>18</sup> Early Childhood Centre Research and Development Team, University of New Brunswick. (2008). *New Brunswick Curriculum Framework for Early Learning and Child Care-English*. Published by UNB Early Childhood Centre for the New Brunswick Department of Social Development.
- <sup>19</sup> Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*. Routledge.
- <sup>20</sup> Rubin, K. H., Fein, G. G., & Vandenberg, B. (1983). Play. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology*, 4, 698.
- <sup>21</sup> Fronczek, V. (2009, November). Article 31: A 'forgotten right of the UNCRC.' Realising the rights of young children: Progress and challenges. *Early Childhood Matters* 113, 24.
- <sup>22</sup> Moss, P. (Ed.). (2013). *Early childhood and compulsory education: Reconceptualising the relationship*, 42. Routledge.
- MacNaughton, G. (2005). *Doing Foucault in early childhood studies: Applying poststructural ideas*. Routledge.
- Foucault, M. (1984). Truth and power. In P. Rabinow (Ed.), *The Foucault reader* (pp. 51-75). Pantheon Books.
- <sup>23</sup> Stonehouse, A., & Duffie, J. (2001). *NSW curriculum framework for children's services: The practice of relationships*. Office of Child Care, NSW Department of Community Services.
- <sup>24</sup> Griffin University. (2010). *Developing and sustaining pedagogical leadership in early childhood education and care professionals*, Final Report.  
<https://research-repository.griffith.edu.au/server/api/core/bitstreams/3de41317-d890-58c5-9af5-a6c321cd6277/content>
- <sup>25</sup> Government of Prince Edward Island, Ministry of Education and Early Childhood Development. (2011). PEI Early learning framework: Relationships, environments, experiences. Department of Education and Early Childhood Development.

- <sup>26</sup> Early Childhood Centre Research and Development Team, University of New Brunswick. (2008). *New Brunswick Curriculum Framework for Early Learning and Child Care-English*. Published by UNB Early Childhood Centre for the New Brunswick Department of Social Development.
- <sup>27</sup> Griffin University. (2010). *Developing and sustaining pedagogical leadership in early childhood education and care professionals*, Final Report. <https://research-repository.griffith.edu.au/server/api/core/bitstreams/3de41317-d890-58c5-9af5-a6c321cd6277/content>
- <sup>28</sup> Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.





flight

Alberta's Early Learning  
and Care Framework



**Intercultural Child  
& Family Centre**