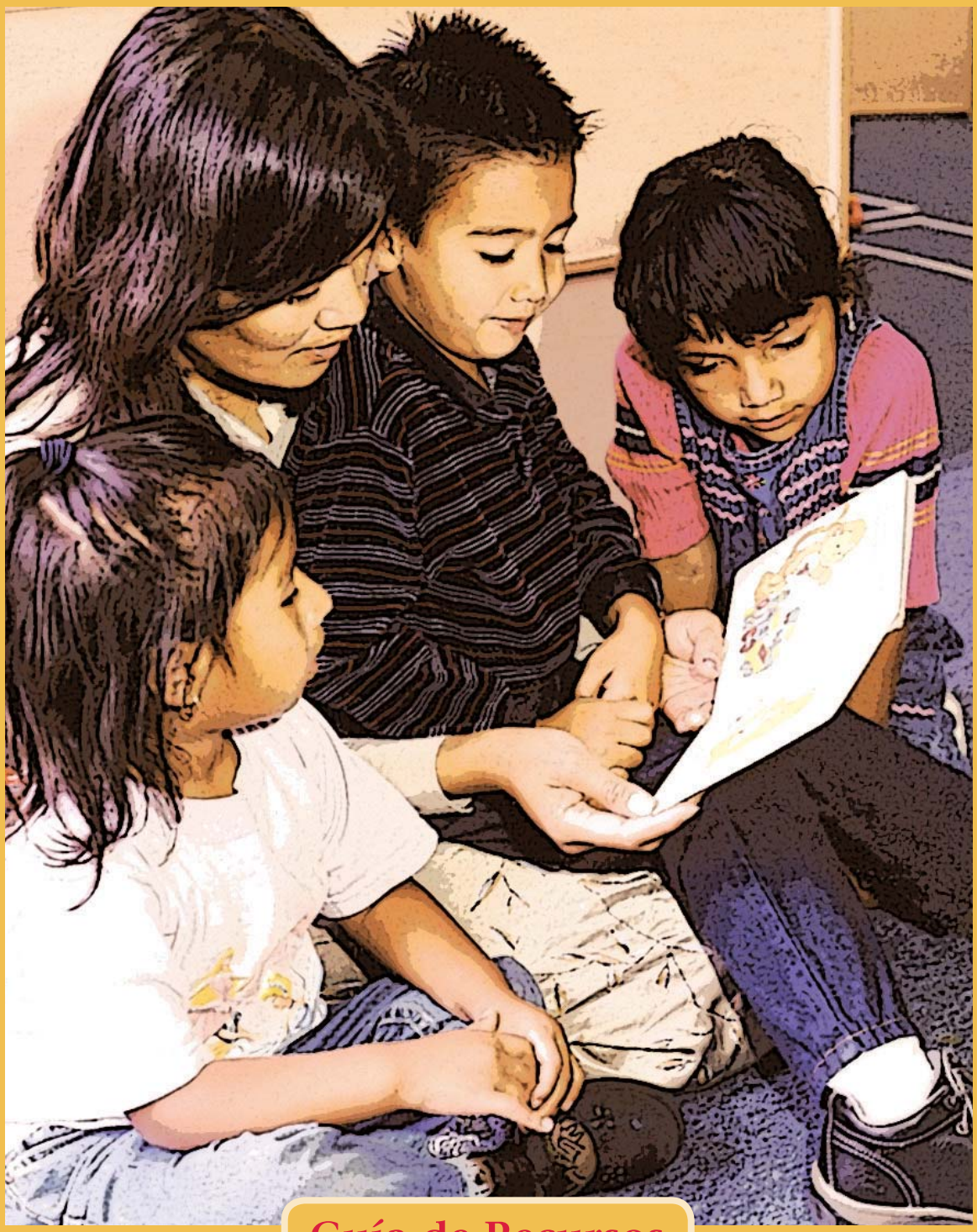
Niños de edad preescolar que aprenden inglés

Principios y prácticas que fomentan el lenguaje, la lecto-escritura y el aprendizaje



Guía de Recursos

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE CALIFORNIA • SACRAMENTO, 2008

Niños de edad preescolar que aprenden inglés

Principios y prácticas que fomentan el lenguaje, la lecto-escritura y el aprendizaje

Guía de Recursos

Información sobre la publicación

El Centro de Estudios del Niño y la Familia de WestEd realizó esta guía, *Niños de edad preescolar que aprenden inglés: Principios y prácticas que fomentan el lenguaje, la lecto-escritura y el aprendizaje—Guía de Recursos,* para la División del Desarrollo del Niño del Departamento de Educación de California. La traducción de español fue editada por Faye Ong, trabajando con Sy Dang Nguyen, consultor de la Division del Desarrollo del Niño del Departamento de Educacion de California. El personal de CDE Press la preparó para su impresión bajo la dirección de Anne Jackson: revisión en inglés, Edward T. O'Malley; portada y diseño del interior, Cheryl McDonald; composición, Jeannette Reyes. Fue publicada por el Departamento, 1430 N Street, Sacramento, CA 95814-5901. Se distribuyó bajo las disposiciones del Acta de Distribución de la Biblioteca y el Código del Gobierno Artículo 11096.

El guía fue traducido por Miramar Language Services de San Diego, California.

© 2008 por el Departamento de Educación de California
Todos los derechos reservados.

ISBN 978-0-8011-1680-3

Información sobre el pedido

Los ejemplares de esta guía están a la venta, más los costos de envío y manejo. Los residentes de California deben añadir el impuesto. Se deben hacer los pedidos al California Department of Education, CDE Press, Sales Office, 1430 N Street, Suite 3207, Sacramento, CA 95814-5901; FAX (916) 323-0823.

El departamento tiene a disposición de las personas interesadas y de forma gratuita el *Catálogo de Recursos Educacionales (Educational Resources Catalog)* ilustrado con descripción de las publicaciones, videos y otros materiales de instrucción. Basta con pedirlo por escrito a la dirección de arriba o llamando la Oficina de Ventas al (916) 445-1260.

Aviso

Las agencias de educación locales y otras entidades no están obligadas a seguir al pie de la letra los consejos expuestos en *Niños de edad preescolar que aprenden inglés: Principios y prácticas que fomentan el lenguaje, la lecto-escritura y el aprendizaje—Guía de Recursos*. A excepción de los estatutos, regulaciones y fallos del tribunal mencionados en este documento sirve como modelo y su cumplimiento no es obligatorio. (Ver el *Código de Educación* Artículo 33308.5.)

Contenido

Un mensaje del superintendente de instrucción pública del estado v
Reconocimientos vi

Capítulo uno: Introducción a la guía de recursos 1
Lo qué se encontrará en esta guía 2
Valores fundamentales 3
Principios y prácticas: Niños que son activos en su aprendizaje 4
Resumen de la guía por capítulos 6
Capacitación profesional continua 7

Capítulo dos: Niños de edad preescolar que aprenden inglés, sus familias y sus comunidades 11
Los niños 12
El papel de las familias en el desarrollo del lenguaje y de la lecto-escritura 15
La diversidad de la experiencia de emigración 16
Cómo conectar la escuela con el idioma del hogar 17
Las variedades del lenguaje 19

Capítulo tres: Cómo conectar los primeros y los segundos idiomas 21
Los niños y el desarrollo del lenguaje 22
Las partes que componen el lenguaje 24
Una amplia gama de prácticas en el uso del lenguaje 27
El conocimiento de cómo funciona el lenguaje 31
La influencia de los compañeros en el desarrollo del lenguaje 32

Capítulo cuatro: Los caminos hacia el bilingüismo 35
Bases teóricas que apoyan el bilingüismo 36
Bilingüismo simultáneo 38
Fase inicial (del nacimiento hasta los tres años) 39
Fase intermedia (de los tres años hasta los cuatro) 40
Fase final (de los cinco años hasta los seis) 41
Bilingüismo sucesivo 44
Bilingüismo receptivo 45

Capítulo cinco: Las etapas y estrategias en la adquisición del segundo idioma 49
Las etapas en el aprendizaje de un segundo idioma 50
El uso del idioma del hogar en la comunicación 51
Etapa de observar y escuchar 51
Etapa del habla telegráfica y de fórmulas 52
Etapa del dominio inicial del idioma 54
Las estrategias en la adquisición del segundo idioma 56

Capítulo seis: Cambio de código y pérdida del lenguaje 63
Cambio de código 64
Pérdida del lenguaje 66

Capítulo siete: Los niños que aprenden inglés y tienen discapacidades u otras necesidades especiales 69
La diferencia entre un trastorno del lenguaje y una diferencia del lenguaje 70
Los programas de educación especial y los niños que aprenden inglés 71
Cómo coordinar los objetivos del lenguaje y de la comunicación 74

Capítulo ocho: Las prácticas recomendadas en la lecto-escritura a temprana edad 79
Cómo definir la lecto-escritura a temprana edad 80
Cómo conectar el hogar con las prácticas de la lecto-escritura de la escuela 81
Enseñar a través del lenguaje 84
La lectura de libros en voz alta a los niños que aprenden inglés 85
La escritura como parte de la alfabetización a temprana edad 88
Hacer que los cuentos cobren vida 90
Estrategias de la lecto-escritura para los niños con necesidades especiales que aprenden inglés 92

Apéndices
A. Principios que fomentan el lenguaje, la lecto-escritura y el aprendizaje de los niños de edad preescolar que aprenden inglés 99
B. Las pautas del desarrollo y el aprendizaje en prekindergarten 100
C. Los resultados deseados para los niños y sus familias 105
D. La transición al kindergarten o la escuela primaria 109

Glosario 119

Obras citadas 124

Un mensaje del superintendente de instrucción pública del estado

Las familias, los maestros y los legisladores están tomando conciencia cada vez más de la necesidad de tratar el tema de la variedad de idiomas existentes entre los alumnos de edad preescolar en California, muchos de los cuales están tomando contacto con la educación formal por primera vez. Hace tiempo que los maestros de niños de edad preescolar están sensibilizados con los orígenes culturales de los alumnos y sus familias. Ahora buscan la mejor manera de educar a los niños que vienen de hogares donde se habla un idioma que no es el inglés y de preparar a estos mismos niños que aprenden inglés para hacer la transición hacia el kindergarten o la escuela primaria. Esta guía de recursos, *Niños de edad preescolar que aprenden inglés: Principios y prácticas que fomentan el lenguaje, la lecto-escritura y el aprendizaje,* comparte con los maestros el conocimiento y las herramientas que buscan para educar a los niños de edad preescolar que aprenden inglés de una manera más eficaz. La desarrolló un grupo de expertos que colectivamente contribuyó con su pericia práctica, académica y de investigación al tema de la educación de los jóvenes que aprenden inglés. A través de su trabajo el grupo demostró su firme dedicación al apoyo tanto de estos niños matriculados en las escuelas de California como de sus familias.

Este documento se elaboró a partir de las bases sentadas por una versión anterior titulada *Cómo fomentar el desarrollo de un primer y segundo idioma en la primera infancia,* y publicada en 1998. Además, se desarrollarán materiales complementarios, que incluyen un video, una página web y materiales de capacitación a nivel estatal para suplementar la información que se encuentra en esta guía. Esta guía se debe usar conjuntamente con el Apéndice B, "Las pautas del desarrollo y aprendizaje en prekindergarten," y el Apéndice C, "Los resultados deseados para los niños y sus familias," que se encuentran al final de esta publicación.

Espero que los maestros encuentren esta guía de recursos útil en su esfuerzo por proporcionar a todos los niños programas de preescolar de alta calidad. Les agradezco todos sus esfuerzos en favor de nuestros niños.

Jack O'Connell
Superintendente de Instrucción Pública del Estado

Reconocimientos

El Departamento de Educación de California, División de Desarrollo del Niño llevó a cabo esta publicación bajo la dirección de **Rebeca Valdivia**, Directora del Proyecto de Aprendizaje del Inglés para Niños de Edad Preescolar, el Centro de Estudios del Niño y la Familia, WestEd. Esta empresa no habría sido posible sin los conocimientos y la colaboración de mucha gente con talento que merece nuestro agradecimiento más sincero por su tiempo, energía y dedicación. Entre los que se incluye un panel de expertos, el personal de la División del Desarrollo del Niño del Departamento de Educación de California, el personal del Centro de Estudios del Niño y la Familia, WestEd y los participantes de los 50 grupos de trabajo que venían de todas las partes del estado en representación de los distintos grupos de interés a los que va dirigida esta guía.

Panel de Expertos

El panel de expertos proporcionó puntos de vista académicos y prácticos en lo tocante a todos los aspectos de la guía. Durante los años 2003 y 2004, la vigencia del contrato, el panel hizo contribuciones al contenido, los principios y prácticas y la investigación actualizada. A continuación se enumeran los miembros del panel junto con su título y ubicación:

Patricia Baquedano-Lopez, Profesora Adjunta, Facultad Superior de Educación, Lenguaje y Alfabetización, Sociedad y Cultura, Universidad de California, Berkeley

Maria Fátima Castro, Coordinadora, "Migrant Head Start" del Centro de California, Oficina de Educación del Condado de Santa Cruz, Capitola

Ruth Chao, Profesora Adjunta, Departamento de Sicología, Universidad de California, Riverside

Anna Eunhee Chee, Profesora Adjunta, Charter College of Education, Universidad del Estado de California, Los Ángeles

Kris Gutierrez, Profesora, Facultad Superior de Educación, Universidad de California, Los Ángeles

J. Ronald Lally, Co-Director, Centro de Estudios del Niño y la Familia, WestEd, Sausalito

Peter Mangione, Co-Director, Centro de Estudios del Niño y la Familia, WestEd, Sausalito

Sy Dang Nguyen, Consultor, División de Desarrollo Infantil, Departamento de Educación de California, Sacramento

Joyce Palacio, Directora, El Sereno Early Education Center, Distrito Escolar Unificado de Los Ángeles

James L. Rodríguez, Profesor Adjunto, Facultad de Educación, Universidad del Estado de San Diego

Departamento de Educación de California

Extendemos nuestro agradecimiento a los siguientes miembros de la División de Desarrollo del Niño del Departamento: **Michael Jett**, Director, cuya visión y liderazgo inspiró el desarrollo del proyecto; **Gwen Stephens**, Sub Directora, Mejora de la Calidad y Desarrollo de Capacidad; y **Sy Dang Nguyen**, Consultor, por las revisiones continuas y las recomendaciones.

Personal del Proyecto

La tarea de escribir, corregir y revisar que conlleva cualquier proyecto no se puede realizar sin el trabajo incansable de un personal dedicado. Se reconocen sinceramente las contribuciones de los siguientes miembros del personal del Centro de Estudios del Niño y la Familia, WestEd: **Peter Mangione**, por escribir una cantidad considerable de la guía, corregir múltiples borradores y proporcionar apoyo administrativo, dirección y supervisión; **Carrie Parente**, por asistir con el diseño, formato y administración; Sara Webb, por ayudar con el diseño y la composición; y **J. Ronald Lally** y **Catherine Tsao**, Directora, Capacitación Nacional e Internacional, por la corrección de las pruebas.

Contribuciones Especiales

En especial, agradecemos a **Marilyn Astore**, miembro del Comité Ejecutivo, Red de Instrucción de Nivel Preescolar de California (CPIN) por revisar los borradores de la guía, proporcionar recomendaciones importantes sobre la presentación del contenido, en particular, en el capítulo sobre la lecto-escritura a temprana edad y hacer sugerencias sobre recursos y referencias.

Se extiende un agradecimiento especial también a **Joyce Palacio**, miembro del panel de expertos y **Norma Quan Ong**, consultora independiente de la primera infancia de San Francisco. Ellas contribuyeron con viñetas sacadas directamente de los niños, las familias y el personal de centros de la primera infancia.

Grupos de Trabajo

WestEd reunió cuatro grupos de trabajo en San Diego, San Francisco, El Centro, y Los Ángeles. Maestros de nivel preescolar, directores de programas de educación de la primera infancia, preparadores, consultores y padres componían el grupo de los 50 participantes. Ellos examinaron un borrador en sus inicios y proporcionaron información crítica con fines de mejorar la legibilidad y la accesibilidad para los lectores destinados.

Correctores

Rosario Díaz Greenberg, Profesora Adjunta, Universidad del Estado de California, San Marcos, y **James Rodríguez**, miembro del panel de expertos, proporcionaron sus valiosos conocimientos durante el arduo proceso de corrección y revisión.

Fotografías

Las fotografías de esta guía provienen de dos fuentes. **Julie Espinosa** y varias familias de Pasadena, California, contribuyeron amablemente con las fotos. Lang and Associates en el Educational Enrichment Systems, Inc./Linda Vista Child Development Center de San Diego tomaron la mitad de las fotos. Extendemos nuestro agradecimiento a **Mark Lang**, fotógrafo, a la Directora **Jennifer Anthony**, y a los niños, el personal y las familias del centro.

1 Introducción a la guía de recursos

Escondido en una de las muchas comunidades multiculturales de California se encuentra un programa para el desarrollo infantil financiado por el estado. Hay 15 niños en la clase que vienen de hogares donde se habla español, inglés, vietnamita, chino, iraní y ruso. Muchos de los niños se han criado juntos desde la más temprana edad en este lugar de educación para la primera infancia. La maestra principal es bilingüe en inglés e iraní. Las dos ayudantes son bilingües en inglés y español. También hay miembros del personal que van de un aula a otra y que son bilingües en vietnamita e inglés y otros en chino e inglés.

Los niños participan en distintas actividades educativas, unas veces en grupos pequeños y otras con toda la clase, en proyectos individuales e interacciones entre adulto y niño. Algunos de los factores que el maestro toma en consideración al planear las actividades del día son las necesidades de los alumnos, los objetivos del aprendizaje y las maneras de ayudar a cada niño. Los niños utilizan su idioma del hogar y el inglés para aprender y para comunicarse en las interacciones sociales. El director y la maestra explican que la planificación del programa no ha sido fácil pero que la atención continua al desarrollo del lenguaje y de la lecto-escritura de los niños tanto en su idioma del hogar como en inglés ha sido un factor clave en el progreso de los niños en todas las áreas de desarrollo a medida que avanzan hacia la clase de los niños de cuatro años el entrante año.

Lo qué se encontrará en esta guía

Esta guía está diseñada para que el lector comprenda mejor al niño de edad preescolar que aprende inglés. En todos los capítulos se puede encontrar información importante sobre el desarrollo, las habilidades y las experiencias cotidianas de los niños de edad preescolar que aprenden inglés basada en la investigación riguerosa. El niño de edad preescolar que aprende inglés es (1) un niño cuyo primer idioma no es el inglés y como resultado está aprendiendo inglés como segundo idioma; o (2) un niño que está desarrollando dos o más idiomas, uno de los cuales tal vez sea el inglés. Durante los años de nivel preescolar, que son desde el nacimiento hasta los cinco años de edad, la mayoría de los niños está todavía adquiriendo el conocimiento básico de su idioma del hogar, incluso cuando se trata del inglés. El propósito de esta guía es enriquecer la comprensión del lector sobre el desarrollo del lenguaje y de la lecto-escritura de los niños pequeños que aprenden inglés.

Esta guía está dirigida principalmente a los maestros de nivel preescolar. El término maestro se refiere a los maestros de las clases de nivel preescolar, a los maestros de los centros de desarrollo infantil y

a los cuidadores de niños. La mayoría de la información se aplica a los cuidadores de niños que trabajan con los niños de edad preescolar que aprenden inglés. Esta guía debe servir como un punto de partida para usted, el lector, para ampliar sus conocimientos sobre los niños de edad preescolar y para hacerse una idea de las destrezas y necesidades pertinentes a los niños de edad preescolar que aprenden inglés.

Valores fundamentales

La siguiente lista de valores fundamentales se debe tener en cuenta en el transcurso de esta guía. Estos valores provienen de la investigación y reflejan una comprensión de los desafíos que presenta la educación de los niños de edad preescolar, particularmente los que aprenden inglés. Una consideración detallada de los valores ayudará a los maestros de nivel preescolar a enfocarse en las situaciones y las experiencias particulares de cada niño a medida que éste comienza el camino hacia la adquisición del inglés académico. El familiarizarse con estos valores ayudará también a los maestros a poner en práctica la información, los principios y las prácticas que se presentan en esta guía. Es importante reconocer que estos valores no son mutuamente excluyentes y que, en muchos casos, se superponen.

- *Es imprescindible reunir cuanta más información que sea posible sobre el niño que aprende inglés, la familia y la comunidad para comprenderlo a fondo.* Los niños crecen y aprenden dentro del ambiente de la familia, la escuela y la comunidad las cuales se influyen con frecuencia de forma dinámica e interactiva. Los educadores de nivel preescolar pueden aprender mucho observando las experiencias de los niños en los distintos ambientes de la infancia (Bronfenbrenner 1979; Harrison y otros 1990).
- *Existe una relación importante entre el lenguaje, la cultura y el aprendizaje.* A medida que los niños crecen, muestran más dominio en el uso del lenguaje, están más informados sobre la cultura y muestran más habilidades en el aprendizaje. El lenguaje permite que los niños aprendan más sobre la cultura de la familia y del mundo. Al mismo tiempo la cultura les proporciona a los niños un lente que influye en cómo experimentan el mundo y cómo aprenden (Gutierrez y Rogoff 2003; Vasquez, Pease-Alvarez, y Shannon 1994).
- *El lenguaje es una herramienta para el aprendizaje.* El lenguaje de los niños es una herramienta esencial que les permite aprender del mundo que los rodea. El idioma del hogar y el inglés son herramientas que

los niños utilizan para aprender todo desde las costumbres culturales dentro del hogar hasta el contenido académico de la clase (Gutierrez y Rogoff 2003).

- *Existen varios caminos hacia el bilingüismo infantil.* Los niños pueden seguir distintos caminos en el desarrollo de varios idiomas del mismo modo que las experiencias cotidianas de los niños son distintas. No existe un solo camino ideal hacia el bilingüismo. Esta diversidad en la adquisición del bilingüismo es un reflejo del desarrollo en general, donde los niños pueden desarrollar habilidades específicas a su propio ritmo (Hakuta 1986).
- *Las experiencias de los niños influyen en el desarrollo y en el aprendizaje del lenguaje.* Los niños adquieren las habilidades, estrategias y maneras de hacer las cosas de la gente que los rodea a medida que llevan a cabo sus tareas y actividades cotidianas. Aprenden el uso adecuado del lenguaje y de la lecto-escritura de los expertos (es decir, los adultos y otros niños competentes) dentro de la comunidad.
- *La adquisición de un segundo idioma es un proceso complejo.* Los niños siguen caminos diferentes, pasan por ciertas etapas a ritmos distintos y utilizan diferentes estrategias en la adquisición de más de un idioma.
- *Dominar el inglés oral es distinto que dominar el inglés académico, el lenguaje formal de la escuela.* Los niños utilizan el inglés dentro de distintos contextos para distintos objetivos. Como resultado, los niños pueden usar distintas variedades de inglés en el hogar, en la clase y en el patio de recreo. Se puede tardar un poco más en adquirir el inglés académico empleado en la educación formal que el inglés empleado con otros niños en situaciones sociales, como la del patio de recreo.
- *El poder comunicarse en más de un idioma hace que los niños tengan más posibilidades en una sociedad multicultural.* El bilingüismo es una habilidad valiosa que permite a los niños usar más de un idioma para experimentar el mundo y aprender de él (Valdés 2003).

Principios y prácticas: Niños que son activos en su aprendizaje

Además de los valores fundamentales que proporcionan una base para esta guía, se presentan una serie de principios y prácticas en toda la guía que fomenta el desarrollo del lenguaje, la lecto-escritura y

el aprendizaje por parte de los niños de edad preescolar que aprenden inglés, incluso aquellos que además tienen discapacidades u otras necesidades especiales. El uso de la información, los principios y las prácticas que se describen aumentará las oportunidades de crecimiento y aprendizaje de los niños que aprenden inglés. Estas oportunidades son vitales para promover el éxito de los niños tanto en la escuela como en la vida.

En la guía se enfatiza la ampliación de capacidades y prácticas de aprendizaje por parte de los niños que aprenden inglés. El éxito académico en la escuela implica el conocimiento y dominio de las prácticas de la educación formal y también el fortalecimiento del lenguaje del hogar o de la comunidad. Todos los niños pueden alcanzar altos niveles de logro personal siempre y cuando se les dé un programa de alta calidad con los apoyos adecuados. Cuando se ponga en práctica, la información que se encuentra en está guía de recursos ayudará a los niños de edad preescolar que aprenden inglés a lograr su máximo potencial.

Los valores fundamentales presentados anteriormente en este capítulo también incluyen principios y prácticas que incorporen la gran gama de maneras en las cuales los niños pueden participar en numerosas actividades en su hogar, escuela y comunidad. Al igual que todos los otros niños, el desarrollo de los niños que aprenden inglés depende de muchos factores e influencias que existen dentro de aquellos ambientes. Para los que aprenden inglés en particular, tales factores e influencias incluirían la importancia que se le dé al idioma del hogar, hasta qué punto se acepte el bilingüismo dentro de la comunidad y los programas preescolares y el apoyo disponible para continuar el desarrollo de su primer idioma a medida que desarrollan su dominio del inglés.

Los niños utilizan a diario una gran variedad de habilidades, estrategias y comportamientos para desarrollar sus capacidades lingüísticas, académicas y sociales. Esto facilita las habilidades emergentes de los niños para participar en las actividades de su familia, escuela, vecindario y comunidad. La variación entre estos contextos conduce a la variación en el lenguaje, la lecto-escritura y las herramientas de aprendizaje que los niños adquieren y traen consigo al contexto preescolar. Cuánto más sepan los maestros de nivel preescolar sobre cómo aprenden los niños, estarán mejor preparados para desarrollar contextos educativos de alta calidad. A medida que los educadores de nivel preescolar continúen con esta guía, deben imaginar a los niños como individuos que aprenden activamente y que recurren a su conocimiento y experiencias anteriores para comprender el mundo.

Resumen de la guía por capítulos

Un objetivo central de esta guía de recursos es poner énfasis en la importancia de comprender las fuerzas dinámicas que dan forma al desarrollo y aprendizaje de los niños de edad preescolar que aprenden inglés. En este capítulo se ha presentado una serie de valores fundamentales a tener en consideración en la implementación de los principios y prácticas presentadas a lo largo de la guía. Un tema general siempre presente en estos valores fundamentales es que desarrollar una mayor comprensión del niño que aprende inglés significa dar un primer paso importante en el desarrollo y en la planificación de contextos de aprendizaje efectivos que lleven al máximo el aprendizaje del lenguaje y de la lecto-escritura de los niños. Se presenta a continuación un resumen de los puntos centrales de los capítulos restantes:

- El *Capítulo Dos* describe los niños que aprenden inglés en California y trata el papel crucial que juegan los miembros de la familia en el desarrollo del lenguaje y de la lecto-escritura de los niños que aprenden inglés. Se explican también las distintas maneras en las cuales los contextos del hogar, escuela y comunidad influyen en el desarrollo del lenguaje y de las prácticas de la lecto-escritura.
- El *Capítulo Tres* continúa la exploración de la variedad de factores que a menudo afectan el desarrollo del lenguaje y de la lecto-escritura en los niños que aprenden inglés. Entre estos factores se encuentran las habilidades de lecto-escritura que traen los niños de su hogar, y los tipos de actividades de lecto-escritura en las que participen.
- El *Capítulo Cuatro* describe los distintos caminos al bilingüismo, y el *Capítulo Cinco* nos da una visión general de cómo se produce la adquisición del segundo idioma. Se pone énfasis sobre el papel que juega el lenguaje en el proceso de aprendizaje. Los niños adquieren y utilizan el lenguaje como una herramienta para participar con otros en actividades cotidianas a través de muchos contextos.
- El *Capítulo Seis* presenta el concepto del cambio de código en el cual un niño es capaz de cambiar de un idioma a otro o incluso a más de dos idiomas. El capítulo destaca una vez más el descubrimiento de que factores dentro de la familia, escuela y comunidad del niño influyen en su desarrollo del lenguaje y de la lecto-escritura.
- El *Capítulo Siete* trata del trabajo con niños que aprenden inglés y tienen discapacidades u otras necesidades especiales, a pesar de que la mayoría de las estrategias que se sugieren en los otros capítulos

pueden ser efectivas con este grupo. Lo inversa también es cierto; es decir, muchas de las estrategias para niños con discapacidades u otras necesidades especiales son efectivas con los niños que aprenden inglés y niños de edad preescolar en general.

- El *Capítulo Ocho* presenta una serie de prácticas de lecto-escritura recomendadas para los niños que aprenden inglés. Los niños que aprenden inglés, al igual que todos los demás niños, tienen una gama de intereses y se sienten animados a participar en varias clases distintas de actividades de aprendizaje. Por lo tanto, se les deben dar actividades de lecto-escritura que les permitan aprender sobre muchos temas diferentes en varios contextos. La capacidad de leer influye en la capacidad del niño de escribir y vice versa. Además, las actividades de lecto-escritura que les permitan a los niños asumir el papel tanto de lectores emergentes como escritores emergentes mejoran su alfabetización de manera significativa.

Capacitación profesional continua

Aunque esta guía proporciona una exploración amplia y actual sobre los niños de edad preescolar que aprenden inglés, la información al respecto sigue cambiando y desarrollándose de forma continua. Se han escrito muchos libros sobre los temas tratados en cada uno de los capítulos. La guía proporciona referencias, recursos y preguntas que provocan la reflexión con el fin de apoyar la capacitación profesional continua y una base sobre la cual se elabora el conocimiento actual. Para poder comprender y servir mejor al niño de edad preescolar que aprende inglés, los maestros deben participar en un intenso proceso de capacitación profesional, que incluya tanto el preparador individual como el mentor.

Iconos de la guía de recursos

A lo largo de esta guía, se usan diversas categorías para presentar información de manera distinta aunque comprensible. Cada categoría tiene un propósito diferente y está representada por los siguientes iconos:

Puntos importantes de la investigación. La investigación actual relacionada con temas claves que se presentan y elaboran. Se proporcionan una o más referencias como información adicional.

Principios y prácticas. Las estrategias educativas que los maestros pueden poner en práctica en sus clases y con las familias para educar de manera más efectiva a los niños de edad preescolar que aprenden inglés. Cada principio proporciona la razón fundamental para las prácticas que siguen.

Las voces de la clase de nivel preescolar. Las voces de maestros, niños y familias que sirven de ejemplo para el concepto o idea que se discute.

De la investigación a la práctica. Los ejemplos de programas de estudios y prácticas educativas que se sacan directamente de la investigación.

Pregúntese a sí mismo

1. ¿Veo a cada uno de mis alumnos como a un individuo con la capacidad de contribuir al ambiente escolar o como a un miembro de una categoría, como la de niños que aprenden inglés?
2. ¿Conozco bien la forma en que nuestro programa pone en práctica enfoques ya comprobados en el desarrollo y aprendizaje de los primeros y segundos idiomas?

Obras adicionales

Developing the Young Bilingual Learner. 1998. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children and Resources and Instruction in Staff Excellence. Videotape.

Early Childhood Head Start Task Force, U.S. Department of Education and U.S. Department of Health and Human Services. 2002. *Teaching Our Youngest: A Guide for Preschool Teachers and Child Care and Family Providers*. http://www.ed.gov/pubs/edpubs.html

Eastern Stream Center on Resources and Training. 2003. *Help! They Don't Speak English Starter Kit: A Resource Guide for Educators of Limited English Proficient Migrant Students, Grades Pre-K–6*. Oneonta, N.Y. Available at 1-800-451-8058. http://www.escort.org

Starting Points for Educators of Culturally and Linguistically Diverse Children 3 to 8 (video training series). Program 1: "I Don't Know Where to Start" (2002), Program 2: "Getting Your Message Across" (2002), and Program 3: "Bringing Language Alive!" (2003). Beaverton, Ore.: Educational Productions. http://www.edpro.com

Nota: Véase las páginas 124-36 para una lista completa de obras citadas en este documento.

2 Niños de edad preescolar que aprenden inglés, sus familias y sus comunidades

Cuando se le preguntó cómo consigue comunicarse con éxito con los niños de dos y tres años que tienen una exposición limitada al inglés, un maestro monolingüe en inglés respondió: "Se trata de la relación que tengo con ellos. Los niños reaccionan ante una voz tranquila y un abrazo reconfortante. He aprendido unas frases sencillas en español para poder asegurarles a los niños que están seguros mientras se encuentran dentro del centro. También les pido ayuda a los niños que están aprendiendo inglés. En poco tiempo no hace falta que se lo pida. Ellos les traducen automáticamente a los niños más pequeños. El traducir para el maestro les hace sentirse como alguien especial y hace que el aprender dos idiomas tome mayor importancia."

Los niños

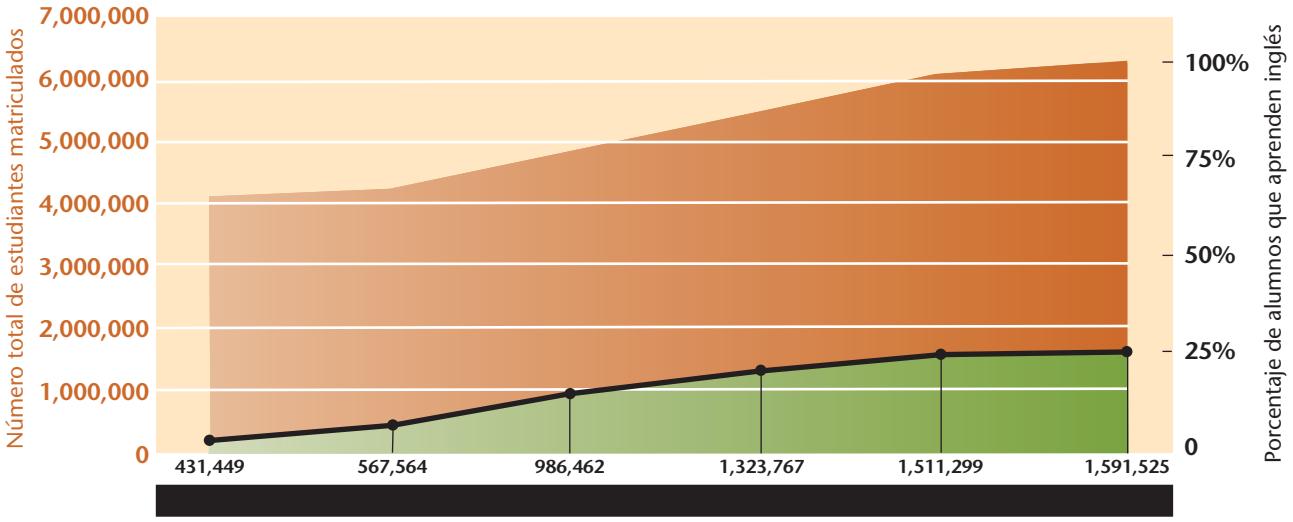
Las últimas tendencias demográficas tienen implicaciones de alto alcance para los educadores de la primera infancia. Para el año 2030, los niños de las familias euro-americanas formarán menos del 50 por ciento de la población menor de cinco años de edad (Shonkoff y Phillips 2000).[1] Al igual que en muchos de los otros estados, California se hará más diversa en aspectos culturales, étnicos y lingüísticos. Los latinos forman casi el 30 por ciento de la población del estado; los asiáticos, el 9,1 por ciento; y los afro-americanos, el 7 por ciento (Oficina del Censo de los Estados Unidos 2004).

Durante el año escolar 2005-2006, los distritos escolares de California dieron a conocer que tenían matriculados un total de más de 1,5 millones de alumnos que aprenden inglés desde el kindergarten hasta el décimo segundo grado. Esa cifra representa el 25 por ciento aproximadamente de los 6,3 millones de alumnos en California (Departamento de Educación de California 2006). Sin embargo, la cifra de los niños que aprenden inglés es aún mayor en los grados más bajos, incluyendo el nivel de preescolar, donde más de un tercio de los niños que asisten a la escuela pública habla un idioma que no es el inglés en su hogar. Ya que el número de alumnos matriculados en las escuelas públicas de California ha aumentado en un 50 por ciento durante las últimas dos décadas, así el número de niños que aprenden inglés ha aumentado seis veces, tal como se muestra en la Figura 1. Shonkoff y Phillips (2000, 65) afirman, "El perfil demográfico cambiante de la población de la primera infancia en los Estados Unidos nos proporciona la oportunidad y el desafío de un gran experimento social."

Como el 40 por ciento de los niños emigrantes del país (es decir, personas menores de dieciocho años de edad) vive en California (Oficina del Censo de los Estados Unidos 2003), se ha producido un dramático aumento en el número y diversidad tanto cultural como lingüística de los niños que asisten a los programas de nivel preescolar en California. La Figura 1 muestra el número de niños de edad preescolar de entre tres y cinco años de edad en California quienes no están matriculados en el kindergarten, y la Figura 2 muestra el número de niños de edad preescolar matriculados en escuelas públicas de nivel preescolar y programas de guardería infantil.

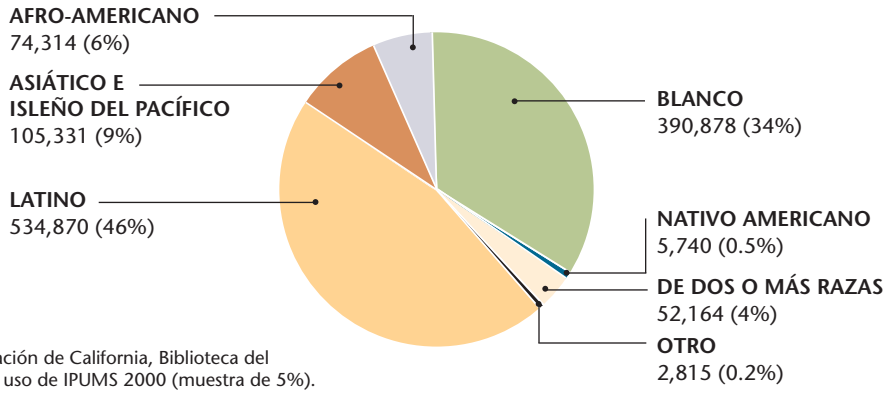
El término *euro-americano* se utiliza en esta publicación para referirse a las familias de origen europeo que viven en los Estados Unidos. Otros términos que se pueden usar en su lugar y que suelen aparecer en una variedad de textos son *caucásico*, *blanco* y, ocasionalmente de la *cultura dominante*.

FIGURA 1. K-12 Matriculación y porcentaje de alumnos que aprenden inglés en California, 1981–2006



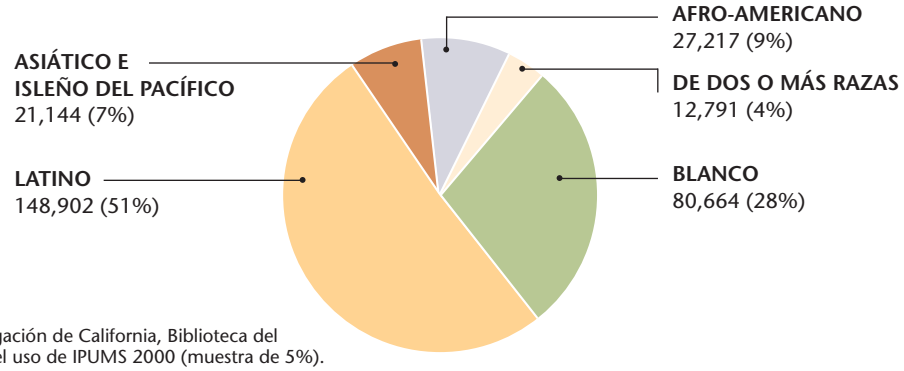
Fuente: Departamento de Educación de California.

FIGURA 2. El número de niños de California de entre tres y cinco años de edad no matriculados en el kindergarten, 2000



Fuente: Oficina de Investigación de California, Biblioteca del Estado de California, con el uso de IPUMS 2000 (muestra de 5%).

FIGURA 3. El número de niños de California de entre tres y cinco años de edad matriculados en escuelas públicas de nivel preescolar y programas de guardería infantil, 2000



Fuente: Oficina de Investigación de California, Biblioteca del Estado de California, con el uso de IPUMS 2000 (muestra de 5%).

El Departamento de Educación de California tiene información sobre los 56 idiomas hablados por los niños y sus familias en el estado (Departamento de Educación de California 2004). Los idiomas predominantes, aparte del inglés, son el español, el vietnamita, el hmong, el cantonés, el filipino (tagalo) y el camboyano, tal como se muestra en el Cuadro 1.

CUADRO 1. Los idiomas predominantes excluyendo el inglés y el número de alumnos de kindergarten al 12º grado hablantes de esos idiomas entre 1981-2006

Rank	1980-81	1990-91	2000-01	2005-06
1	ESPAÑOL 285,567	ESPAÑOL 755,359	ESPAÑOL 1,259,954	ESPAÑOL 1,341,369
2	VIETNAMITA 22,826	VIETNAMITA 40,477	VIETNAMITA 37,978	VIETNAMITA 34,263
3	CANTONÉS 14,196	CANTONÉS 21,498	MIAO 27,124	
4	COREANO 7,508	MIAO 21,060	CANTONÉS 25,089	
5	FILIPINO (TAGALO) 6,752	JÉMER (CAMBOYANO) 20,055	FILIPINO (TAGALO) 18,157	FILIPINO (TAGALO) 20,556
6	LAO 5,586	FILIPINO (TAGALO) 18,146	COREANO 16,874	COREANO 16,091

Fuente: Departamento de Educación de California.

Para averiguar qué idioma o idiomas un niño está aprendiendo, el entrevistador tiene que determinar qué idioma se habla en el hogar y si se habla más de un idioma. Hacer suposiciones basadas en el apellido del niño no siempre ayuda a determinar con exactitud el idioma del hogar del niño. Por ejemplo, un apellido español quizá no señale que el español es el idioma que se habla en el hogar. Es posible que niños y familias con apellidos españoles hablen solamente el inglés. Por otro lado muchos emigrantes vienen a los Estados Unidos de pueblos indígenas de Latinoamérica y tienen apellidos españoles pero puede que hablen idiomas indígenas y no el español. Entre los idiomas más comunes que los niños de estos emigrantes de California hablan se encuentran el zapoteco, mixteco, quechua y varios idiomas mayas. Otras familias provienen de distintos países que una vez estuvieron bajo el dominio español, tales como las Filipinas, y puede que tengan apellidos españoles pero que hablen otros idiomas como el tagalo, francés o criollo.

El papel de las familias en el desarrollo del lenguaje y de la lecto-escritura

Al igual que existe una amplia diversidad entre los niños que asisten a los programas de nivel preescolar, así también existe una diversidad en sus familias. Las familias difieren en la configuración de sus miembros, el idioma predominante, sus valores, objetivos, la manera de criar a los niños y también en sus experiencias de emigración, migración y aculturación.

Los investigadores han demostrado los efectos positivos de la participación de los padres sobre el éxito de los niños en la escuela (Booth y Dunn 1996). La mayoría de las investigaciones se han centrado en las familias euro-americanas. Ahora hay un interés creciente en examinar cuáles de las prácticas son las más adecuadas para las familias de diversas culturas e idiomas, incluso aquellas que han emigrado a este país hace poco (Buriel y De Ment 1997; Valdés 1996). Hoy en día, los maestros, programas educativos y comunidades están buscando continuamente modos de cooperación con las familias ya que se ha reconocido que éstas poseen una riqueza de conocimientos y experiencias que pueden servir como recursos valiosos en la educación de sus hijos.

Algunas familias de niños de edad preescolar llevan viviendo en los Estados Unidos durante varias generaciones y otras familias pueden tener niños mayores que han formado parte del sistema escolar durante varios años. Es posible que ambas conozcan bien su papel como socios en la educación de sus hijos.

Los maestros y las familias quizás encuentren diferencias en el idioma y la cultura que conllevan a un desafío en el momento de formar una colaboración efectiva. Diferencias en las expectativas sobre el papel de los padres y los maestros en la educación de los niños, la falta de conocimiento del sistema escolar y las experiencias previas con el personal de la escuela pueden resultar en desacuerdos entre los maestros y las familias. Por ejemplo, los padres a veces se quedan perplejos cuando se les pide su opinión sobre lo que está pasando en la clase. Sienten que estos asuntos son la responsabilidad de los maestros y no de los padres. También algunos padres emigrantes pueden sentirse intimados por su falta de conocimiento del sistema

escolar. Tratar estas diferencias potenciales con cuidado y respeto puede mejorar enormemente la cooperación entre el hogar y la escuela.

La diversidad de la experiencia de emigración

A la experiencia de dejar el país natal y trasladarse a un nuevo país se le suele llamar la *experiencia de emigración* de la familia. Este proceso puede ser emocionante y positivo para algunas familias y difícil y lleno de desafíos para otras. Muchas familias tienen experiencias positivas y negativas al emigrar a los Estados Unidos. El maestro de nivel preescolar puede hacerse más sensible a la adaptación y el rendimiento del niño en la clase averiguando sobre el viaje del niño y su familia (Igoa 1995).

Algunas familias que vienen a los Estados Unidos como emigrantes han tenido tiempo para planear su mudanza. Por ejemplo, los padres de un niño puede haber llegado con empleo asegurado. O una familia podía haberse mudado a una comunidad con una base de apoyo ya establecida para los emigrantes, o incluso con sus parientes, de su país o región. Es muy probable que estas familias se adapten a este nuevo ambiente con más facilidad que las familias que carecen de tal apoyo.

Las familias que tienen que dejar su país de origen de manera repentina e involuntaria no tienen el lujo de prepararse para la mudanza. Les falta la preparación emocional que se necesita para imaginar cómo será la vida en el nuevo país (Suarez-Orozco y Suarez-Orozco 2001). Tal vez una familia ha tenido que huir repentinamente bajo circunstancias traumáticas o vivir en campamentos de refugiados o refugios provisionales y atestados de gente. O es posible que una familia tuviera que separarse, con unos familiares dando a parar en la ciudad donde vive el niño actualmente y otros a un sitio o país totalmente diferente. Al llegar a los Estados Unidos, pueden que enfrenten una ansiedad de buscar empleo y experimenten aislamiento.

En resumen, existen muchos factores que juegan un papel en cómo una familia vive la emigración a los Estados Unidos y con frecuencia estos factores afectan la experiencia de emigración y la transición a la vida en este país. Una parte clave de la transición para muchos niños emigrantes y su familia es la adquisición de un nuevo idioma y la adaptación a la escuela.

Cómo conectar la escuela con el idioma del hogar

Es posible que algunas familias ya estén bien informadas sobre el desarrollo del lenguaje y el bilingüismo y que tengan objetivos concretos cuando se trata del idioma de sus hijos. Como consecuencia, matriculan a sus hijos en programas de nivel preescolar para reforzar el idioma del hogar de la familia o en aquellos diseñados como programas bilingües de nivel preescolar.

Otras familias optan por matricular a sus hijos en clases de idioma locales (por ejemplo, escuelas de los sábados en muchas comunidades asiáticas) para desarrollar o conservar el idioma del hogar (Fishman 2001). Otras cosas que ayudan a conservar el idioma del hogar son la participación en actividades y servicios religiosos, eventos y festivales comunitarios y otros programas y actividades infantiles.

Hay otras familias que no han tomado en consideración la adquisición del lenguaje antes de matricular a sus hijos en programas de nivel preescolar. Por ejemplo, las familias con hijos con discapacidades identificadas puede que todavía estén intentando comprender el diagnóstico de su hijo, cómo funciona la educación especial y las distintas clases de programas disponibles, así como la manera en que las discapacidades afectarán el desarrollo del lenguaje de su hijo. En todo caso, la comunicación con cada familia sobre el aprendizaje del lenguaje, objetivos del lenguaje, recursos del lenguaje y la filosofía del programa sobre el lenguaje se convertirá en una parte valiosa y necesaria para el éxito de su hijo tanto en la escuela como en el hogar.

El aprendizaje de los niños mejora cuando son capaces de comunicar en el hogar lo que han aprendido en la escuela. Cuando se les da a los niños las herramientas para lograrlo, los maestros promueven una comunicación más cercana entre el hogar y la escuela. Los niños necesitan dominar las palabras del idioma de la escuela así como el idioma del hogar para explicar las actividades en la escuela. Ya que la cantidad de idioma del hogar que se usa en la escuela puede diferir en cada programa y en cada clase, se les debe ayudar a los niños cuando sea posible a desarrollar un vocabulario adecuado en el idioma del hogar para que puedan hablar de las actividades escolares en las cuales se ha utilizado el inglés.

MAESTRO

Durante las conferencias me gusta que los niños les enseñen los diarios a sus padres. Es una oportunidad maravillosa para

que los niños compartan con su familia el trabajo y su progreso a lo largo del tiempo. Nos da mucho placer, tanto a mí como a los padres, observar cómo el dictado pasa del idioma del hogar del niño al inglés. Les escucho a los niños "leer" el dictado en inglés a sus padres y luego se lo traducen para que sus padres lo entiendan. Esperamos que esto se convierta en un diálogo de toda la vida entre padres e hijos sobre la escuela, las tareas y el aprendizaje. ”

1 PRINCIPIOS Y PRÁCTICAS

PRINCIPIO

Se mejora la educación de los niños que aprenden inglés cuando los programas de nivel preescolar y las familias crean una asociación significativa.

El involucramiento de la familia (los padres en particular) mejora cuando se valora la participación de la familia en funciones de planeamiento, capacitación y evaluación de los programas educativos de los niños. Los maestros deben reconocer y respetar las creencias y prácticas de lenguaje de las familias con el fin de desarrollar una comprensión más amplia del desarrollo del lenguaje en los niños que aprenden inglés.

PRÁCTICAS

- Decida cómo se van a tratar los asuntos de aprendizaje del idioma, apoyo del idioma del hogar y objetivos de comunicación en su clase para todos los alumnos, incluyendo los alumnos con discapacidades.
- Reconozca las responsabilidades numerosas que manejan los padres y las familias a diario.
- Destaque las muchas maneras en las cuales las familias ya están involucradas en la educación de sus hijos.
- Provea varias actividades que se hagan en el hogar que pueden apoyar lo que los niños aprenden en la escuela.
- Comparta y modele la creencia de que el involucramiento de los padres en la educación de su hijo, junto con tener altas expectativas para su educación, dan como resultado, a largo plazo, un mejor desarrollo académico, social y emocional.
- Proporcione oportunidades para que los padres y otros miembros de las familias compartan sus destrezas con el personal, los niños del programa y otras familias.
- Permita que los miembros de las familias determinen cómo querrían recibir apoyo y sugiera ideas de cómo pueden liderar y poner en práctica estos apoyos.
- Proponga información específica con respecto a las expectativas sobre los programas, los estándares académicos y la transición a kindergarten.
- Celebre una fiesta o cena para las familias del programa.

Las variedades del lenguaje

Los estudios longitudinales de niños que se criaban en comunidades bilingües apoyan la idea de que los niños jóvenes utilizan el idioma para distintos propósitos tanto sociales como cognitivos y que aprenden no sólo los idiomas sino también los distintos registros de estos idiomas. Los *registros* del lenguaje son las distintas formas del mismo idioma que se emplean con ciertas personas o en ciertas situaciones. Por ejemplo, los niños pueden emplear el registro formal para hablar con los padres, mayores o maestros y cuidadores de niños y el registro informal en otras situaciones sociales tales como en el patio de recreo, con los hermanos y con otros niños en el centro de cuidado infantil. También es posible que se dirijan a otros individuos en un idioma o registro únicamente y no en el otro.

Los niños viven en ambientes ricos en lenguajes en los cuales se comunican con los padres, hermanos, compañeros y otros cuidadores de niños. Estos ambientes podrían incluir tanto el idioma del hogar (registros formal e informal) como el inglés. Una variedad del inglés, el *inglés académico*, es el lenguaje de los libros que se usan en las escuelas y el que los maestros, administradores y muchos alumnos hablan.

Ya que existen muchas oportunidades para que los niños se pongan en contacto con otras variedades del inglés—en el patio de recreo o en las tiendas, por ejemplo—es posible que los niños hayan sido expuestos a estas formas del inglés y que ya hayan incorporado estas palabras y formas de estas variedades dentro de sus repertorios de uso del lenguaje. Cada variedad de inglés o cualquier otro idioma tiene su uso y es preferible en ciertos contextos. Por lo tanto, es importante comunicar a los niños el hecho de que su competencia en inglés, aunque no sea el inglés académico, es útil en muchas situaciones. Se puede explicar el

Punto importante de la investigación

El estudio de Zentella en 1997 sobre los niños puertorriqueños que se criaban en Nueva York proporciona un ejemplo de las variedades de registros que los niños pueden emplear de manera creativa ante las experiencias históricas de las comunidades con relación a la migración y el contacto de idiomas. En su análisis del habla de los niños, Zentella identifica muchas variedades del español e inglés utilizadas por los niños. El desarrollo del lenguaje dentro de esta comunidad reflejaba el ambiente social en el cual los niños vivían. El contacto con miembros de otros grupos culturales y lingüísticos (por ejemplo, afro-americanos que son angloparlantes) también influía en los repertorios lingüísticos de estos niños jóvenes bilingües.

valor de conocer más de un registro o idioma de una manera adecuada al desarrollo de los niños, de la misma manera en que los maestros explican la igualdad, el color de la piel y la discapacidad a los niños jóvenes. Aprender el inglés académico llevará a un mayor éxito tanto en la escuela como en otros contextos formales.

Pregúntese a sí mismo

1. ¿Qué es lo que puedo hacer para tomar más conciencia de las experiencias anteriores del alumno?
2. De los alumnos que son emigrantes, ¿cuánto conocimiento tengo de sus experiencias como emigrantes?
3. ¿Cómo puedo crear un ambiente educativo el cual los niños de distintos orígenes culturales e idiomas se sientan seguros como para practicar nuevas palabras o usar un nuevo idioma?
4. ¿Cómo puedo mostrarles a los niños y sus familias que valoro su idioma del hogar?
5. ¿Cuánto conozco de las numerosas prácticas del lenguaje y de la lecto-escritura de mis alumnos y sus familias?

Obras adicionales

Alma, A., y C. Baker. 2001. *Guía Para Padres y Maestros de Niños Bilingües*. Clevedon, England: Multilingual Matters (adapted Spanish translation of the resource that follows).

Baker, C. 2000a. *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism* (Second edition). Clevedon, England: Multilingual Matters.

Harding-Esch, E., y P. Riley. 2003. *The Bilingual Family: A Handbook for Parents* (Second edition). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Igoa, C. 1995. *The Inner World of the Immigrant Child*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Valdés, G. 1996. *Con respeto: Bridging the Distances Between Culturally Diverse Families and Schools*. New York: Teachers College Press.

Nota: Véase las páginas 124-36 para una lista completa de obras citadas en este documento.

3 Cómo conectar los primeros y los segundos idiomas

Maestro: "Jorge, ¿me puedes relatar tu cuento en inglés y español ya que eres bilingüe?"

Jorge: "¿Qué significa bilingüe?"

Maestro: "Ser bilingüe es cuando una persona es capaz de hablar dos idiomas."

Jorge: "Yo sé hablar en dos idiomas. ¡Soy bilingüe!"

Segundo niño: "Maestro, maestro, ¡soy bilingüe también! ¡Sé hablar inglés y español!"

Jorge: "¡Quiero saber hablar tres idiomas! Quiero aprender chino para poder hablar con mi amigo de la casa del lado."

Maestro: "La gente que sabe hablar tres idiomas es trilingüe. Pidamosle a la Sra. Cheung que nos enseñe algunas palabras en chino."

Los niños y el desarrollo del lenguaje

El lenguaje sirve para comunicar las necesidades, los pensamientos y los sentimientos y para compartir el significado con los demás, tal como se demostró en el diálogo anterior entre el maestro y los alumnos. Incluso antes de poder decir sus primeras palabras, los niños se encuentran sumergidos en un mundo de lenguaje y se comunican de manera no verbal a través de expresiones faciales, el tono de la voz, el volumen o los gestos. Por ejemplo, cuando los bebés alzan los brazos pueden estar comunicando sin el uso de palabras que quieren que les levanten.

Hacia el final del primer año de edad, los niños comienzan a reaccionar a las palabras habladas e intentan jugar a la escondida o "palmas palmitas" o a despedirse de alguien. Están absorbiendo el lenguaje cada vez más. A medida que empiezan a comprender, están preparando el camino hacia el habla. Pero antes de poder pronunciar los nombres de las cosas, fijan la mirada o entregan las cosas a otros para mostrar que comprenden los nombres.

Las primeras palabras de un niño le ayudan a conseguir cosas y hacen que los adultos actúen de ciertas maneras. Nombrar las cosas se vuelve en un juego y el niño resuena y repite las palabras. A veces es difícil comprender lo que el niño está intentando decir. Los adultos necesitan escuchar con cuidado, estar atentos a las señales no verbales y adivinar para poder entender al niño y reaccionar de manera adecuada.

El habla temprana de los niños pequeños es *telegráfica* al igual que los telegramas que son comunicaciones abreviadas. Esto significa que los niños omiten muchas palabras ya que tienen una capacidad limitada de expresar y recordar grandes cantidades de información. Los niños pequeños incluyen las palabras más importantes en sus frases telegráficas, como en "Mamá zapato". Sin embargo, puede resultar difícil adivinar lo que falta exactamente. ¿Será "Quiero el zapato de mamá" o "El zapato de mamá está en el suelo"?* A medida que aumentan sus capacidades intelectuales, los niños aprenden con el tiempo a añadir más palabras para clarificar el significado de sus expresiones.

Mientras los niños crecen, su uso del lenguaje se vuelve cada vez más creativo. La palabra "no", por ejemplo, ocurre con una frecuencia persistente. Para algunos niños la palabra "no" indica al principio que algo o alguien no está presente o no existe. "No papá" significa que papá no está en casa o en la habitación donde el niño puede verlo. En poco

*La traducción de diálogo está basada en niños que hablan solamente inglés como primer idioma.

tiempo, "no" llega a significar un rechazo o una negación. Un niño que utiliza tres o más palabras juntas puede decir "No comer tortilla". Con el tiempo se mete "no" en la frase pero donde no pertenece, como "Juan no bañarse". En la última etapa se lo utiliza bien, tal como en "No, no quiero un libro".

Los niños están continuamente desarrollando su lenguaje durante la etapa preescolar. Un aspecto particularmente interesante de la adquisición del primer idioma es la semejanza de su desarrollo entre un niño y el otro. Por ejemplo, a medida que los niños aprenden a formar los nombres y verbos la mayoría pasa por una etapa en la cual dicen "oyo" en vez de "oigo" y "ha morido" en vez de "ha muerto". Estos usos creativos del lenguaje son parte del desarrollo normal del lenguaje y muestran que los niños están intentando comprender los patrones o reglas que rigen el idioma. Se les llama a estas expresiones *sobre-generalizaciones;* es decir, los niños están aplicando una regla o patrón de una manera demasiado amplia, como al formar el plural de modo que "pies" se convierte en "pieses".

La mayoría de los niños de tres años en todo el mundo son capaces de:

- Comunicar de manera efectiva sus necesidades a las personas que los rodean.
- Producir frases u oraciones que siguen los patrones de gramática de los idiomas que se hablan alrededor de ellos.
- Articular la mayoría de los sonidos en su idioma o idiomas y juntar estos sonidos de acuerdo con las reglas del idioma o idiomas.
- Utilizar un vocabulario amplio que contenga palabras de cada idioma que escucha.
- Seguir aprendiendo nuevas palabras con una velocidad asombrosa.
- Comprender los propósitos del lenguaje, hacer declaraciones, hacer preguntas, presentar demandas y dirigir una solicitud.
- Utilizar el lenguaje en situaciones socialmente adecuadas.
- Utilizar el lenguaje de manera creativa y productiva para expresar pensamientos e ideas originales.
- Participar en actividades de lenguaje que son valoradas en sus grupos culturales (v.g., saludos, relatos de cuentos, bromas, cantos, debates).
- Tener contacto y tener numerosas experiencias de aprendizaje al usar su idioma del hogar y posiblemente otras variedades de lenguaje que se hablan a su ámbito.

Aunque el proceso de aprendizaje del habla es parecido en la mayoría de los niños, cada uno avanza a su propio ritmo. Algunos niños

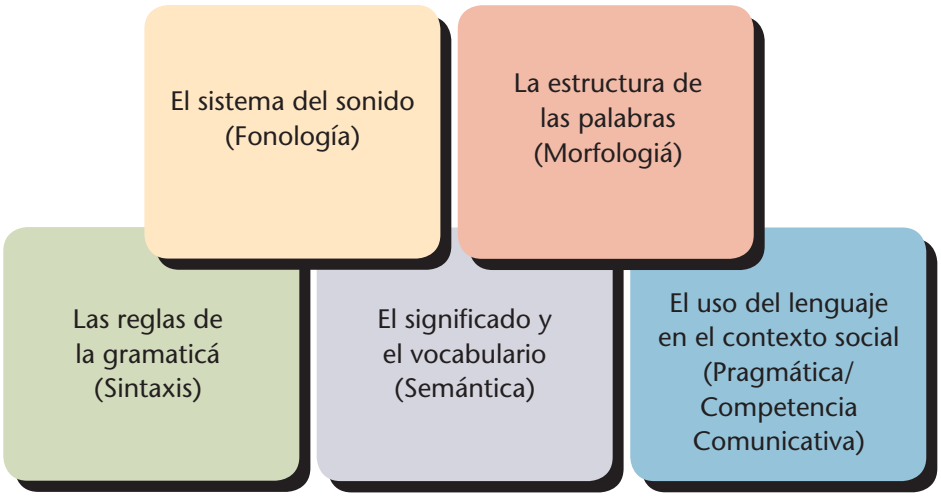
no pronuncian sus primeras palabras hasta después de cumplir los dos años, mientras que otros de la misma edad ya están juntando dos, tres o incluso más palabras. Sin embargo, como se ha mencionado anteriormente, todos los niños tienen muchas maneras de comunicarse, tales como el balbuceo, los gestos, el cambio de expresiones faciales, la entrega de juguetes y objetos y el cambio del tono de voz o el grito, incluso cuando no son capaces de expresarse con palabras todavía.

Las partes que componen el lenguaje

Los bebés nacen con la capacidad de aprender cualquier idioma. Esta capacidad no disminuye mientras perfeccionan su idioma materno en su camino a dominarlo. Los niños pequeños hacen experimentos con el lenguaje al igual que los científicos. Hacen hipótesis y predicciones, sacan conclusiones basándose en su comprensión de los patrones o reglas del lenguaje y experimentan con los resultados. Al aprender a hablar los niños realizan un gran logro. Principalmente, aprenden lo siguiente:

- *El sistema del sonido (Fonología)*. Se conoce como *fonología* al sistema de reglas dentro de un idioma en el cual se conectan los fonemas o unidades de sonido para formar palabras. Los bebés nacen con la capacidad de hacer los sonidos de cualquier idioma del mundo. Tarda un tiempo antes de que los niños aprendan a hacer correctamente los sonidos de su idioma y que maduren los músculos que se

Partes de los sistemas de lenguaje oral y de señas



Adaptado de "Even Start Research-based Early Childhood and Parenting Education Professional Development, 2003," Departamento de Educación de California, Sacramento.

emplean para hablar. Por esta razón un niño pequeño cuyo idioma del hogar sea el español puede que diga "jugal" en vez de "jugar". El habla del niño se hace cada vez más parecida a la del adulto de manera gradual.

- *La estructura de las palabras (Morfología).* La *morfología* se refiere a las reglas para juntar unidades significativas del lenguaje con el fin de formar sílabas y palabras. Los niños pequeños que aprenden el español como su primer idioma comienzan con combinaciones sencillas de morfemas o sílabas como "pa-pa", "ma-ma" o "lo-lo". Más adelante utilizan pronunciaciones más parecidas a las de los adultos como "papá", "mamá" y "abuelo".
- *Las reglas de la gramática (Sintaxis).* Todos los idiomas tienen reglas sobre cómo se juntan las palabras para formar las frases. Esto se conoce como la *sintaxis*. Los niños aprenden gradualmente a seguir las reglas de su idioma del hogar y a veces las aplican de forma incorrecta. Un niño hispanohablante de dos años puede decir, "Nos hemos fuido" en vez de "Nos fuimos". Pero con el tiempo tal uso del lenguaje deja de ocurrir.
- *El significado y el vocabulario (Semántica).* La *semántica* es el estudio de los significados de las palabras y locuciones. Es trabajo de toda una vida aprender los distintos significados que se pueden expresar en un idioma. Los niños aprenden a nombrar los objetos y a desarrollar los conceptos a través de interacciones verbales y no verbales con las personas que los rodean. A medida que maduran, su comprensión de los conceptos se hace más refinada. Por ejemplo, en un momento determinado el "perro" puede referirse a un caballo, una vaca o un perro ya que todos tienen cuatro patas. Finalmente, el "perro" toma el mismo significado que los mayores comprenden.
- *El uso del lenguaje en el contexto social (Pragmática/Competencia Comunicativa).* La *pragmática* o el término más actual, la *competencia comunicativa*, se refiere al sistema de reglas y convenciones, tanto

Punto importante de la investigación

Toma más tiempo aprender los significados de los conceptos y objetos que aprender sus nombres. Por ejemplo, se tarda más tiempo y es más difícil aprender que un animal peludo y adorable se llama "gato" que reconocer que las palabras "gato" y "cat" (el inglés para gato) se refieren a la misma cosa (Peynircioglu y Durgunoglu 1993; Peynircioglu y Tekcan 1993).

implícitas como explícitas, en el uso de lenguaje hablado junto con otras formas de comunicación no verbal adecuadas en distintos contextos sociales. Los niños tienen que aprender las maneras en las que se utiliza el lenguaje en muchas situaciones distintas. Los niños se dan cuenta de que el lenguaje puede tener muchas funciones mientras desarrollan su competencia comunicativa. A continuación están algunas de las funciones más importantes del lenguaje con las cuales los niños demuestran su competencia comunicativa (Hamayan y Perlman 1990; Kasper y Rose 2003; LoCastro 2003):

1. *Impartir y solicitar información basada en hechos*
   a. Identificar las cosas
   b. Informar sobre las cosas por medio de la descripción o narración
   c. Pedir o corregir información basada en hechos
2. *Expresar y descubrir pensamientos intelectuales*
   a. Expresar acuerdo y desacuerdo
   b. Aceptar o rechazar una oferta o invitación
   c. Declarar si conoce o no algo o a alguien
   d. Dar y solicitar permiso para hacer algo
3. *Expresar y descubrir sentimientos emocionales*
   a. Expresar deseos, gustos, intereses, preferencias, intenciones (y sus opuestos, como lo que no gusta)
   b. Expresar sorpresa, esperanza, satisfacción, miedo, preocupación, simpatía y decepción
4. *Expresar y descubrir posiciones morales*
   a. Perdonar y disculparse
   b. Expresar aprobación o desaprobación
   c. Expresar aprecio, arrepentimiento o indiferencia
5. *Lograr acciones con otros o a sí mismo*
   a. Sugerir un plan de acción
   b. Pedir, invitar, aconsejar, instruir o dirigir a otros que hagan o no alguna cosa
   c. Ofrecer o pedir ayuda
6. *Socializar*
   a. Conocer, saludar y despedirse de la gente
   b. Llamar la atención
   c. Felicitar
   d. Comenzar una reunión familiar

A medida que los niños maduran, aprenden a usar el lenguaje de forma distinta con distintas personas en el ambiente de la escuela y del hogar. Aprenden cómo las órdenes, peticiones y declaraciones con diferencias sutiles en su estructura, tal como "Llevamos mucho tiempo sin ir al parque", se hacen más efectivas en ciertas situaciones que "Quiero ir al parque", de acuerdo con el contenido y la intención. Cuando los niños emplean una frase distinta para lograr un objetivo en particular con una persona determinada en un momento determinado, muestran un conocimiento bastante avanzado de la interacción social y la comunicación.

Sin embargo, el programa de estudios en las escuelas tiende a enfocarse principalmente sobre el impartir y solicitar información basada en hechos. Como consecuencia, los maestros pueden estar ignorando sin querer las capacidades en el uso del lenguaje y de la comunicación de los niños.

Una amplia gama de prácticas de uso del lenguaje

Además de las diferencias individuales en el ritmo de adquisición de un idioma, los investigadores han encontrado diferencias culturales en la forma en que se adquiere y se usa. Para algunos niños las interacciones con accesorios tales como libros, juguetes y animalitos de felpa ayudan en el desarrollo del lenguaje. Incluso antes de que los niños hablen, los adultos de algunas familias con frecuencia hacen preguntas a los niños e interactúan con ellos verbalmente, poniéndole nombre y describiendo lo que está pasando:

"Este bebé quiere dormir, ¿no es así?"

"Sí. Veo como se cierran estos ojitos."

Esta interacción no tiene lugar en todas las culturas y ni siquiera en todos los segmentos de nuestra sociedad. Una comunidad pobre de Carolina del Sur estudiada por Heath (1983) nos da un ejemplo de una comunidad estadounidense en la cual los niños viven en un entorno sin accesorios para enseñar el lenguaje. A pesar de que estos niños estaban rodeados

de una corriente rica y constante de habla, Heath descubrió que se prestaba poca atención a los intentos de parte de los niños a verbalizar. Se ignoraban los sonidos de gorgoritos y balbuceos y no se hacía ningún intento por interpretar los primeros sonidos de los niños. Aún así el desarrollo del habla de estos niños ocurrió al mismo paso que los niños de la clase media. Los niños del estudio siguieron un camino distinto simplemente. Aprendieron a hablar imitando el final de las locuciones y frases que oían y de esta forma aumentaban sus patrones del habla hasta poder llamar la atención y entablar conversaciones.

Madre (hablando con vecina con un niño cerca): "Pero no volverán a llamar. No llamarán."

Niño: "A llamar."

Vecina: "Sam irá allí el sábado. Va a recoger un formulario."

Niño: "Va a recoger, va a recoger."

Como no todos los niños han pasado por las mismas experiencias en el proceso de aprender a hablar, es posible que tengan expectativas distintas sobre cómo deben interactuar con los adultos y otros niños. La sección "De la investigación a la práctica: El uso de las preguntas" a continuación demuestra por qué es importante que los maestros se familiaricen con las distintas experiencias y prácticas de sus alumnos.

Aunque haya semejanzas dentro de un grupo de la misma cultura o el mismo idioma en las costumbres de crianza de niños y de comuni-

Punto importante de la investigación

La investigación de grupos de distintas culturas e idiomas en todo el mundo indican que los miembros de la familia y la comunidad interactúan con bebés y niños pequeños de muchas maneras distintas:

- Entre las familias euro-americanos se escucha comúnmente el habla simplificado de los padres cuando interactúan con niños muy pequeños.
- En otras comunidades no se les ve a los niños como compañeros de conversación de pleno derecho y a menudo no se les habla directamente (Ochs y Schieffelin 1984).
- Entre los Kaluli de Nueva Guinea, los padres están muy conscientes del desarrollo del lenguaje e intentan deliberadamente enseñarles a hablar a los niños pequeños. Utilizan la instrucción directa enseñándoles a los niños las cosas apropiadas a decir en circunstancias específicas. El habla que emplean es el habla normal de los adultos y esperan que los niños lo utilicen (Schieffelin 1979).

carse, la manera de poner en práctica estas costumbres puede variar de manera significativa entre individuos y familias.

Los programas de nivel preescolar en los Estados Unidos están típicamente estructurados para funcionar en una cultura escolar ya bien inculcada. Es posible que dentro de las clases, los niños de distintos orígenes culturales y lingüísticos experimenten conflictos culturales porque están acostumbrados a distintas formas de aprender y comunicarse.

De la investigación a la práctica

El uso de las preguntas

En las escuelas de los Estados Unidos los maestros tal vez hagan preguntas cuya respuesta ya se sabe. Por ejemplo, una maestra puede preguntarle a un alumno de qué color es su blusa. La respuesta ya se sabe. El estudiante sabe que la blusa es de color rojo. Un ejemplo de una pregunta cuya respuesta no se sabe sería si la maestra le pregunta al alumno qué había cenado él la noche anterior ya que la maestra no cenó con el alumno.

Heath (1983) descubrió que los niños que estaban acostumbrados a que les hicieran preguntas en su hogar cuyas respuestas no se sabían se quedaban perplejos cuando los maestros les hacían preguntas cuyas respuestas ya se sabían ya que la respuesta era evidente por lo general. Como resultado la participación de estos niños disminuyó en clase.

Cazden (1988) sugiere una manera para aplicar este conocimiento a una lección de estudios sociales titulada "Nuestra comunidad":

- Utilice fotos de las distintas secciones de la comunidad local, edificios públicos del pueblo y las áreas circundantes como el paisaje, las playas, etc.
- Haga preguntas a los niños como las siguientes:

  "¿Qué está pasando aquí?"

  "¿Alguien ha ido aquí?"

  "Dime lo que hiciste cuando estabas allí."

  "¿Qué se ve aquí (indicando una escena o artículo en una escena)?"

Como resultado del uso de estas clases de preguntas, los maestros recibirán respuestas más activas, afirmativas y completas que con el uso de preguntas de la siguiente naturaleza:

"¿Qué clase de edificio es este?"

"¿Dónde está ubicado?"

2 PRINCIPIOS Y PRÁCTICAS

PRINCIPIO

A los niños les beneficia que los maestros comprendan e incorporen las diferencias culturales en su discurso diario.

Las prácticas educativas sensibles a las culturas dentro de la clase de nivel preescolar crean un ambiente positivo de aprendizaje. Incorporan los recursos lingüísticos y culturales que los niños traen consigo, promoviendo a su vez su aprendizaje y crecimiento global.

PRÁCTICAS

- Plance o formule actividades para que los niños participen en el relato de cuentos o de novedades por medio de la expresión a través de medios como el discurso, pantomima, gestos, y juego imaginativo.
- Recuerde que los niños se benefician al experimentar distintas clases de interacciones con los adultos y compañeros, incluyendo actividades cooperativas y orientadas hacia los compañeros, así como actividades más independientes.
- Informe a los miembros de las familias, proveedores, maestros y especialistas sobre las distintas clases de prácticas de interacción verbal que se emplean en la escuela y también por las familias de los niños de su clase.
- Acepte el silencio o la observación en silencio como una manera adecuada de participación de parte de algunos niños, especialmente cuando entren por primera vez a su clase.
- Sea consciente de que las maneras de expresar los sentimientos tales como la emoción, ira, alegría, frustración y tristeza, varían en distintas culturas. Por ejemplo, un niño puede mostrar la emoción a través de gritos y saltos de alegría, a través de una sonrisa y una mirada tímida, o no mostrar ninguna expresión por fuera mientras que siente nerviosismo por dentro, o comparte que se siente emocionado con un amigo o adulto de confianza.
- Tenga en cuenta que los niños de distintas culturas pueden interpretar una acción sencilla del maestro con significados contradictorios. Por ejemplo, un maestro puede señalar con un dedo para indicar dónde quiere que los niños vayan, pero algunos niños pueden pensar que los está regañando, separándolos por alguna razón o diciendo que quiere "uno" de algo (ya que está apuntando con un dedo).
- Varíe la cantidad de tiempo que usted espera para que los niños respondan. Los niños de ciertos orígenes culturales encuentran que el paso de las interacciones verbales en las escuelas de los Estados Unidos es muy distinto al que están acostumbrados.

- Asegúrese que el ambiente de su clase refleje las culturas y los idiomas de los niños en cada centro de aprendizaje, en las paredes, las ventanas y tablones de anuncios y en los materiales de educación y juego.
- Visite los hogares de los niños y observe no sólo la manera en que los padres interactúan con el niño sino también la manera en que los parientes y hermanos hablan con él y cómo éste interactúa con ellos.
- Acuda a las funciones comunitarias donde asisten los padres con sus hijos y otros miembros de la comunidad y observe el estilo comunicativo de la gente que asiste estas funciones.

El conocimiento de cómo funciona el lenguaje

Los maestros pueden llamar la atención a la tarea de aprender un idioma compartiendo con los niños sus propias experiencias en el intento de aprender otro idioma. Los niños deben saber que aprender un segundo idioma puede resultar difícil y que la gente avanza a distinto ritmo tanto en el aprendizaje del primer idioma como del segundo. Necesitan oportunidades para verbalizar su conocimiento de las diferencias entre los idiomas y, lo que es de máxima importancia, aprender que todos los idiomas son valiosos. Al hacer explícito este conocimiento de las diferencias entre los idiomas a través de las conversaciones, como la que se encuentra al principio de este capítulo, los maestros les proporcionan a los niños ejemplos concretos de los numerosos usos de sus habilidades en el uso del lenguaje y de los beneficios que les proporcionarán.

Otra razón para que los niños desarrollen un conocimiento del lenguaje y las diferencias entre los idiomas desde un principio es que muchos niños pequeños se convertirán en agentes de idioma en len-

Punto importante de la investigación

Un estudio de alumnos de quinto y sexto grados que traducían para otras personas destacaba la variedad de maneras en las cuales los niños bilingües traducían o interpretaban e incluso parafraseaban para otros durante todos los años de su niñez. Estos alumnos utilizaban sus extraordinarias destrezas de interpretación a diario en las escuelas, oficinas gubernamentales y hospitales, entre otros lugares (Faulstich Orellana 2003).

guaje para miembros de su familia y sus amigos, si es que no se han convertido ya en agentes intermediarios. En su papel de agentes intermediarios en lenguaje, los niños pueden usar sus nuevas destrezas bilingües para actuar como intérpretes entre las instituciones y miembros de su familia y para ayudar a los compañeros o hermanos que no dominan el inglés tan bien como ellos.

> **ABUELA DE HABLA CANTONESA**
> **Llevo a Karen (de cuatro años y medio) conmigo cuando hago las compras. Ella me ayuda porque no hablo nada de inglés. Me traduce para mi en el autobús y en el mercado y a veces, cuando voy a pagar una factura. Algunas veces me siento nerviosa cuando no está conmigo. Ella está segura de sí misma.**

Los niños que aprenden inglés como segundo idioma con frecuencia tienen más oportunidades de contacto con ambientes donde el inglés predomina que sus padres y miembros mayores de su familia. Sin embargo, en el momento de comunicar a las familias información que sea sensible o personal, el personal del programa de nivel preescolar debe evitar el uso de niños pequeños y debe depender en su lugar de los miembros del personal bilingües, inclusive intérpretes profesionales. Además, los maestros deben evitar presionar inadvertidamente a los niños pequeños que actúen como agentes intermediarios en lenguaje en situaciones inadecuadas siguiendo las estrategias que se describen en toda esta guía.

La influencia de los compañeros en el desarrollo del lenguaje

La interacción con los compañeros en el entorno de preescolar tiene sus ventajas por numerosas razones de desarrollo, que incluyen oportunidades para el desarrollo de destrezas sociales y la formación del auto-estima. En las actividades de colaboración entre compañeros, los niños aprenden a negociar los objetivos y el significado de las actividades en las cuales están participando. Los compañeros con un dominio más avanzado del idioma

pueden servir de modelos efectivos en el uso del lenguaje para los niños recién llegados a la comunidad. El apoyo del maestro tendrá un efecto beneficioso en el aprendizaje del niño cuando éste participe en actividades con sus compañeros en grupos tanto pequeños como grandes. Las actividades en grupo pueden ser un suplemento clave en el desarrollo social y cognitivo de los niños.

PRINCIPIOS Y PRÁCTICAS

PRINCIPIO

Las prácticas con éxito son aquellas que promueven las experiencias compartidas donde el lenguaje es usado como una herramienta significativa para comunicar los intereses, las ideas y las emociones.

Una consecuencia positiva de las prácticas educativas sensibles a las culturas es que la comunicación del maestro dentro de la clase es recibida con más facilidad cuando los niños pueden relacionarse con el lenguaje y contenido que se les presenta. Se fortalece aún más la capacidad de los niños para relacionarse con el aprendizaje de la clase cuando el maestro apoya el uso del idioma materno mientras adquieren el inglés. Al participar en las prácticas que promueven el aprendizaje a base de experiencias compartidas, los niños se convierten en alumnos bilingües-biculturales más competentes.

PRÁCTICAS

- Presente una palabra de vocabulario relacionándola con palabras similares en uno o más idiomas de los niños. Si usted no es bilingüe, pida ayuda a sus colegas bilingües o a miembros de las familias. Por ejemplo, después de leer una historia sobre el circo, relacione la palabra *circo* con *the circus* (en inglés) o *le cirque* (en francés) y también relacione *el circo* con la palabra *círculo*.
- Utilice una señal o símbolo fotográfico de una palabra para los niños con discapacidades. Utilice también un artefacto de voz con etiquetas pre-grabadas en el idioma materno del niño y en inglés.
- Mantenga una rutina consistente junto con un horario de fotos o dibujos para que los niños que aprenden inglés (ya sea con o sin discapacidades) puedan captar pistas sobre cuál es el siguiente paso a tomar.
- Demuestre cómo pedir algo, entablar conversación y cómo “tomar la palabra”.
- Presente vocabulario nuevo dentro de un contexto que les permite a los niños determinar el significado en vez de hacerlo en aislamiento, tal como el uso de las listas de palabras. *Nota:* Se debe aprender el idioma en el contexto de aquí y ahora. Cuando sea posible, utilice artículos reales o su versión de juego, fotos o dibujos de los artículos.

- Promueva y ayude a facilitar interacciones entre compañeros con el fin de proveer oportunidades a los niños que aprenden inglés, incluso los niños que aprenden inglés y tienen discapacidades, de comunicarse con sus compañeros que tienen más dominio del inglés y que pueden servir de modelos.
- Mantenga el lenguaje a un nivel un poco más avanzadodel desarrollo actual de los niños, pero no muy acelerado. A medida que el lenguaje de los niños se desarrolla, los adultos deben incrementar gradualmente la complejidad de su lenguaje.

Pregúntese a sí mismo

1. ¿Qué es lo que puedo hacer en mi clase para ser más proactivo con la integración de prácticas culturalmente pertinentes en el uso del lenguaje?
2. ¿Cómo puedo adaptar el programa de estudios para fomentar las oportunidades de interacción entre compañeros con el fin de apoyar el desarrollo del lenguaje de cada niño?
3. ¿En qué forma utilizo los varios idiomas de los niños para que ellos sigan aprendiendo los conceptos a medida que avanzan en su aprendizaje del inglés?

Obras adicionales

Bowman, B. T.; M. S. Donovan; y M. S. Burns, editores. 2001. *Eager to Learn: Educating Our Preschoolers*. Washington, D.C.: National Academy Press.

Burns, M. S., y otros. 1999. *Starting Out Right: A Guide to Promoting Children's Success*. Washington, D.C.: National Academy Press.

"The Child's Brain: Syllable from Sound." Program 2, The Secret Life of the Brain. PBS video series. http://www.pbs.org/wnet/brain/outreach/series_desc.html (accessed 12-29-05)

Faulstich Orellana, M. 2003. *In Other Words: Learning from Bilingual Kids' Translating and Interpreting Experiences*. Evanston, Ill.: Northwestern University, School of Education and Social Policy.

Gopnik, A.; A. Meltzoff; y P. Kuhl. 1999. *The Scientist in the Crib: Minds, Brains, and How Children Learn*. New York: William Morrow and Company.

Nota: Véase las páginas 124-36 para una lista completa de obras citadas en este documento.

4 Los caminos hacia el bilingüismo

Kemin tiene cuatro años de edad y su hermana Sofía tiene tres. Los dos nacieron en el sur de California. Su madre, también nacida en los Estados Unidos, es de descendencia mexicana y domina tanto el español como el inglés. Su padre nació en China y vino a los Estados Unidos con sus padres y dos hermanos cuando era adolescente. Domina el mandarín y el inglés. Kemin y Sofía están aprendiendo el español de su madre, de la familia de ella y de la persona que los cuida mientras que aprenden el chino de su padre y de la familia de él quienes las llevan a una escuela donde tienen clases de chino los sábados. Actualmente están matriculados en una escuela de nivel preescolar donde la maestra utiliza el inglés y el español para la instrucción.

La maestra informa que la personalidad y temperamento de cada niño se refleja en su participación en la clase. Kemin es un niño más bien reservado y prefiere mantenerse junto a la maestra y la ayudante. Sofía es muy sociable y asertiva y con mucha frecuencia dirige las actividades o conversa con sus amigos. Los dos están haciendo grandes progresos en la escuela en su desarrollo del inglés y del español así como en todas las otras áreas de aprendizaje.

En todo el mundo, la mayoría de los niños aprende a hablar dos o más idiomas (Tucker 1999). De hecho, el bilingüismo está presente en casi todos los países del mundo, en todas las clases sociales y en personas de todas las edades (Grosjean 1982). Este capítulo se trata de los niños que aprenden a hablar más de un idioma.

Bases teóricas que apoyan el bilingüismo

La exposición a más de un idioma durante la niñez podría facilitar la transición de hablar y usar el idioma materno a adquirir un segundo idioma, que es normalmente el inglés dentro del sistema escolar. Se conoce también a esta transición como la *transferencia entre idiomas* (August y Hakuta 1997; Ben-Zeev 1997; Bernhardt 1991; Durgunoglu y Verhoeven 1998). Lo que las investigaciones han demostrado como efectivo en la enseñanza de alumnos mayores que aprenden inglés, puede ayudar en el momento de tomar decisiones sobre el curriculum y la instrucción de los niños que aprenden inglés. A continuación se describen dos hipótesis importantes que se desarrollaron para explicar el fenómeno de la transferencia entre idiomas, la hipótesis de la interdependencia y la hipótesis del umbral:

- La *hipótesis de la interdependencia* (Cummins 1981, 1984) sostiene que mientras los niños desarrollan competencia en un idioma, también desarrollan capacidades cognitivas subyacentes y conocimiento meta-lingüístico, que es el conocimiento del contenido y significado del idioma en vez de la estructura externa o el sonido. Esta comprensión que se consigue al adquirir un idioma facilita el aprendizaje y el desarrollo de la destreza en un segundo idioma o en idiomas adicionales.

Punto importante de la investigación

En general, se está de acuerdo en que el bilingüismo brinda numerosas ventajas tanto para los niños como para los adultos. A continuación se enumeran algunos beneficios del hablar más de un idioma (August y Hakuta 1997; Baker 2000a):

Ventajas en la comunicación: redes de comunicación más amplias; alfabetización en dos idiomas; conocimiento metalingüístico

Ventajas culturales: enculturación más amplia; multiculturalismo más profundo; experiencia en dos "mundos de idiomas"; mayor tolerancia; menos racismo

Ventajas cognitivas: pensamiento; memoria; plasticidad cerebral

Ventajas en el carácter: aumento del auto estima; seguridad en la identidad

Ventajas educativas: mejora en el rendimiento de logros en los estudios y más facilidad para aprender un tercer o más idiomas

Ventajas financieras y de dinero: aumento en las oportunidades de empleo; dan como resultado beneficios económicos

- La *hipótesis del umbral* es la segunda hipótesis que explica la transferencia entre idiomas (Cummins y Swain 1986). Esta hipótesis sostiene que la gente que aprende inglés debe alcanzar un umbral o nivel mínimo de destreza tanto en el idioma materno como en inglés antes de poder alcanzar los beneficios del bilingüismo. Los estudios indican que los alumnos bilingües que dominan el primer idioma muestran un rendimiento académico superior tanto en inglés como en otros temas de estudio que los alumnos que no tienen dominio (Thomas y Collier 2003a; Yeung, Marsh, y Suliman 2000). Este hallazgo, que apoya la hipótesis del umbral, ha llevado a los investigadores a afirmar que cuanto más domine un alumno un idioma, más fácil será la adquisición de un segundo idioma.

Los lingüistas y psicólogos, por lo general, están de acuerdo en que los niños alcanzan el dominio del primer idioma al cumplir los cinco años de edad, suponiendo que no se descubriera ningún factor de riesgo que los hubiera afectado. Los niños adquieren el patrón del habla de la gente que los rodea, aprenden las reglas gramaticales, aumentan el vocabulario y aprenden a usar el idioma de forma adecuada dentro de los contextos sociales.

La mayoría de los niños sin dificultades en el aprendizaje tiene éxito en su adquisición del primer idioma pero no todos los niños tienen éxito en la adquisición de un segundo idioma. Dominar un segundo idioma depende en gran parte de la interacción de factores externos e

internos. Los factores externos incluyen el acceso a la gente que habla el segundo idioma, la frecuencia con la cual los niños se ponen en contacto e interactúan con los que hablan este idioma, hasta qué punto los apoya emocionalmente el segundo idioma, y los mensajes y las presiones que reciben en la escuela y la sociedad para dominar el segundo idioma. Los factores internos incluyen las habilidades y limitaciones cognitivas de los niños, su percepción sobre la necesidad de aprender un segundo idioma, su talento en aprender idiomas y sus temperamentos individuales y destrezas sociales. Si las comunidades escolares y del hogar de los niños valoran el bilingüismo, es mucho más probable que aprendan y conserven un alto nivel en los dos idiomas (Winsler y otros 1999).

La implementación de las muchas prácticas que se incluyen en esta guía les permitirá a los maestros de nivel preescolar aceptar y valorar el idioma del hogar y la cultura de los niños mientras se les presenta el inglés. De hecho, las preguntas de cuándo y cuánto inglés se debe presentar a los años de nivel preescolar requieren mucha consideración y consulta con miembros de las familias y educadores que conocen bien el proceso de la adquisición de un segundo idioma.

Un niño se hace bilingüe de distintas formas, pero principalmente a través de la adquisición simultánea de dos idiomas o de la adquisición sucesiva de un segundo idioma. Las dos se refieren a la exposición del niño a un segundo idioma. Para algunos niños la exposición tiene lugar a una edad muy temprana y para otros tiene lugar más tarde. Una regla general es que la exposición a dos idiomas antes de la edad de tres años puede llevar al *bilingüismo simultáneo* lo cual significa que los niños están aprendiendo dos idiomas a la vez. Como los niños adquieren la mayoría de los aspectos del lenguaje oral o hablado para la edad de tres años, presentarles un nuevo idioma después de esa edad resulta en el *bilingüismo sucesivo*. La calidad y cantidad de exposición a ambos idiomas y las oportunidades o tendencias que tienen los niños en el uso de los dos idiomas, ya sea juntos o por separado, llevan a caminos distintos en la adquisición de un segundo idioma.

Bilingüismo simultáneo

El *bilingüismo simultáneo* (que se conoce también como la adquisición simultánea del idioma, la adquisición simultánea de un segundo idioma o la adquisición dual del idioma) se aplica a los niños que desarrollan dos idiomas de forma igual o casi igual a través de la exposición a ambos además de las oportunidades frecuentes de usar los

dos. Algunos niños en programas de nivel preescolar ya han sido expuestos a dos idiomas y utilizan los dos en niveles de desarrollo adecuado. Por ejemplo, algunos niños hablan tagalo con sus padres y parientes mayores mientras que hablan inglés con sus hermanos y amigos.

Es posible que los niños que aprenden dos idiomas al mismo tiempo no hayan tenido la misma cantidad de exposición u oportunidades de usar cada uno de los idiomas. Una persona bilingüe con un conocimiento perfectamente equilibrado de ambos idiomas es muy poco común ya que las vivencias en cada idioma rara vez se duplican.

Los niños que adquieren dos idiomas de manera simultánea siguen fases de desarrollo parecidas a las de los niños que adquieren un solo idioma por separado. (*Nota:* Se explican estas fases con mayor detalle en la siguiente sección.) El paso con el que los niños llegan a los hitos del desarrollo del idioma varía enormemente. Aunque la competencia de los niños es distinta, algunas generalizaciones podrían servirles a los maestros de nivel preescolar en el momento de ayudar a los niños a desarrollar las destrezas verbales.

Fase inicial (del nacimiento hasta los tres años)

Antes de cumplir los tres años de edad, los niños logran progresar en todos los componentes de la adquisición del idioma: fonología, morfología, sintaxis y semántica. (Vea el Capítulo Tres para una explicación de los componentes.) Uno de los aspectos más asombrosos del desarrollo del idioma es el nivel de precisión de los niños en el uso del idioma en esta edad tan temprana. Por ejemplo, los niños bilingües pueden combinar elementos de un idioma con los de otro. Este cambio de un idioma a otro es natural en la adquisición dual del idioma para los niños bilingües. (Vea el Capítulo Seis para conocer más a fondo el cambio de código.)

Los niños ya han adquirido las reglas básicas de la gramática para cuando cumplen los tres años. Han aprendido los elementos básicos de la gramática a pesar de que ciertas formas sigan causándoles problemas. Por ejemplo, en español un niño puede decir “ha morido” en vez de “ha muerto” u “oyo” en vez de “oigo”. Por lo general se entiende el

habla de los niños de tres años en ambos idiomas aunque algunos niños tengan problemas en hacer ciertos sonidos. En inglés, las consonantes en las palabras multisílabas y los grupos de consonantes son especialmente difíciles de pronunciar. En este punto del desarrollo, el niño bilingüe es capaz de mantener los sonidos de los dos idiomas separados.

A los tres años de edad, los niños también comprenden la mayoría del lenguaje hablado. Algunos niños pueden comprender hasta mil palabras y producir o decir hasta varios cientos (Hart y Risley 1995). Los niños bilingües tienen esta capacidad en dos idiomas aunque el número de palabras que estos niños utilizan en uno de sus idiomas podría ser menor que el número de palabras que los niños monolingües utilizan en su idioma principal.

A los tres años de edad, los niños ya son capaces de responder a lo que dicen los demás, hacer peticiones, dar órdenes, llamar la atención y hacer valer sus derechos. Quizá se hablen a sí mismos mientras juegan y el lenguaje en sí podría convertirse en el enfoque del juego. A menudo juegan cerca de otros niños pero no con ellos.

Fase intermedia (de los tres años hasta los cuatro)

El sistema de sonido en ambos idiomas ya está bien establecido cuando los niños cumplen los cuatro años. La pronunciación de sonidos en inglés como la “l” y la “r” podría ser problemática aún. “Lizzie” puede que se convierta en “yizzee,” y “rabbit” (conejo) puede que se pronuncie “wabbit.” Es posible que otros sonidos presenten dificultades pero la pronunciación de los niños se aproxima cada vez más a la de los adultos.

La longitud de las frases formadas por los niños bilingües aumenta a medida que desarrollan sus idiomas. Las frases complejas con las conjunciones (palabras que conectan) “y” y “pero” comienzan a aparecer en este momento, así también en las frases en las cuales los niños expresan la falta de deseo por hacer alguna cosa: “¡No quiero!”

A los niños les encanta hacer preguntas al llegar a esta edad. Comienzan a hacer preguntas con “quién”, “qué”, “dónde”, “cuándo” y “por qué”. Se divierten con el idioma. Disfrutan los poemas y reconocen los absurdos del idioma como “¿Eso es un elefante o tu cabeza?” y usan verbos en español que terminan en “ando” tales como “caminando” o “conversando”. Algunos equivalentes a estas construcciones en inglés aparecen en el segundo idioma de los niños y otras estructuras gramaticales distintas podrían desarrollarse antes en el idioma materno de los niños (Escamilla 2000).

Una vez que los niños aprenden a formular preguntas, empiezan a usarlas constantemente para probar su hipótesis sobre el mundo y los significados. Un niño puede preguntar, "¿Cuánto viven las hormigas?" Es posible que la respuesta "Un año más o menos", no tenga mucho significado para el niño que pronto preguntaría "¿Por qué?" Los niños también están explorando los conceptos tales como el tiempo, la cantidad y las relaciones. Su vocabulario crece rápidamente pero a veces su comprensión de las palabras es limitada y a menudo literal. Cuando se dice "Está lloviendo a cántaros", podría confundir a un niño que no ve que haya cántaros en el cielo.

Algunos niños se hablarán a sí mismos en voz alta mientras juegan. Esta práctica lingüística se denomina *lenguaje interior*, algo que podría dejar perplejos a algunos adultos ya que el lenguaje interior a veces suena como una conversación imaginaria. Sin embargo, el lenguaje interior es un acontecimiento normal en el desarrollo del lenguaje de muchos niños y proporciona a los niños una oportunidad perfecta de practicar y perfeccionar su lenguaje. El lenguaje interior disminuye a medida que los niños van creciendo.

A esta edad los niños ya pueden participar en conversaciones de manera efectiva y adecuada con otras personas y modificar el habla si no se les entiende. Cuando no llegan a comprender lo que una persona dice, a menudo piden clarificación. Varean su lenjuage durante el juego imaginativo y usan su lenguaje en momentos de juego dramático. También comienzan a tener buenos modales como cuando dicen "¿Me permite tomar unas galletas?" y utilizar fórmulas de cortesía al decir "Gracias" y "Por favor".

Fase final (de los cinco años hasta los seis)

Entre las edades de cinco y seis el niño bilingüe empieza a utilizar frases más largas y complejas (de más de seis palabras) en los dos idiomas. Aparecen las oraciones relativas ("la señora que vive al otro lado de la calle"), así como los verbos en voz pasiva ("El perro fue atropellado por el carro"). Se ven también las peticiones indirectas ("¿Puedo ayudar?") y las comparaciones ("Esto es más grande").

Al cumplir los seis años de edad la mayoría de los niños

4 PRINCIPIOS Y PRÁCTICAS

PRINCIPIO

El uso del lenguaje de manera creativa e interactiva por parte tanto de los maestros como de los alumnos de nivel preescolar promueve el desarrollo y el aprendizaje del lenguaje.

Es esencial que los niños utilicen su idioma materno y el inglés con el fin de desarrollar aún más su inglés social y académico. Además, a través del uso del idioma materno y del inglés, los niños desarrollan la capacidad de la lecto-escritura lo cual, a su vez, los convierte en alumnos más competentes. Los maestros deben diseñar y poner en práctica actividades que promuevan el uso del lenguaje cuando los niños participen en actividades individuales y de grupo.

PRÁCTICAS

- Invite a los niños a participar en conversaciones explorando el significado de sus ideas lo máximo posible.
- Escuche atentamente y promueva la conversación de los niños mediante la sonrisa, inclinando la cabeza y diciendo "sí", "de veras" y cosas por el estilo.
- Responda a lo que los niños hayan dicho mostrándoles que los comprende y promueva más conversación.
- Anime a los niños a participar en el juego dramático y a participar en más actividades donde usen el lenguaje entre sí.
- Permita que los niños hablen de sus sentimientos. Modele este comportamiento compartiendo sus propios sentimientos con ellos.
- Modele el lenguaje jugando a juegos de imitación en los que los niños tienen que hacer o decir lo que el adulto o un títere diga. Es importante hablar claramente y modelar un lenguaje adecuado para los niños.
- Utilice títeres y cuentos en tablones para estimular a los niños a participar verbalmente.
- Anime a los niños a traer objetos de su casa que se pueden describir y de los que se puede hablar en la escuela. De esta manera se puede vincular el vocabulario nuevo a las experiencias de los niños.
- Verbalice lo que está haciendo a medida que desarrolla sus actividades. Si la actividad es repetitiva, repita su descripción verbal. Este enfoque ayuda a los niños a vincular el lenguaje con la actividad.

han dominado la mayor parte de los sonidos de sus idiomas. El niño angloparlante de seis años es normalmente capaz de hacer los sonidos difíciles de la "v" y la "w". Sin embargo, los niños que aprenden un segundo idioma podrían tener dificultades en la pronunciación de algunos sonidos. Por ejemplo a muchos hispanohablantes les resulta difícil decir la "z" de "*zip*" (cerrar) y la "th" de "thin" (delgado) en inglés. El niño hispanohablante normalmente puede pronunciar la "r" de "rosa" y "arroz" en español.

El vocabulario sigue desarrollándose en ambos idiomas. Comprende más de los numerosos significados de las palabras y los niños entienden las palabras de manera menos literal. Por lo tanto la afirmación "La Sra. Tran es una persona dulce" se comprende como que la Sra. Tran es dulce de carácter y no de sabor. Para esta edad los niños bilingües son conscientes de que los significados de las palabras son arbitrarios, un conocimiento que los monolingües desarrollan más tarde en la escuela de primaria (Lee 1996).

Para la edad de seis años la mayoría de los niños son bastante competentes en el uso del lenguaje. Pueden usar modismos con sus compañeros ("¿Qué pasa, calabaza?"), mostrar respeto cuando piden algo de un adulto y utilizar el lenguaje para regular su posición social (saber a qué personas tratar formalmente). Pueden modificar el habla para satisfacer las necesidades del oyente y saber cuándo deben añadir más detalles para clarificar el significado.

Se refleja una apreciación creciente de los numerosos significados de las palabras en el humor de los niños. Aunque las bromas de los niños están basadas en el juego de los sonidos ("Tómate el tomate"), se empieza a notar los juegos de palabras ("¿Qué le dice un pez a otro pez? Nada" o "¿Usted no nada nada? Es que no traje traje"). Los niños de esta edad encuentran estos juegos de palabras enormemente divertidos.

Los niños bilingües pueden alcanzar todas estas etapas en los dos idiomas si tienen suficiente exposición y oportunidades de usar ambos. Pero, tal y como se ha mencionado anteriormente, no todos los niños progresan al mismo ritmo. Alentar a los niños a que utilicen los dos idiomas para comunicarse les ayuda a desarrollar su destreza en ambos. El entusiasmo e interés por parte de los maestros de nivel preescolar pueden animar a los niños bilingües a dominar cada uno de los idiomas.

Bilingüismo sucesivo

El *bilingüismo sucesivo* (que se conoce también como la adquisición sucesiva del idioma, la adquisición sucesiva del segundo idioma o el bilingüismo secuencial) se aplica a los niños que están aprendiendo el segundo idioma después de que se haya establecido el primer idioma. Se explicará con mayor detalle el proceso del bilingüismo sucesivo en el Capítulo Cinco.

5 PRINCIPIOS Y PRÁCTICAS

PRINCIPIO

Experimentar con el uso, la forma, el propósito y la intención de tanto el primer como el segundo idioma conduce al mejoramiento en la adquisición del segundo idioma.

A los niños les encanta jugar con el lenguaje. Cuando se hablan a sí mismos o con otros, experimentan con frases y sonidos. Corregir el lenguaje erróneo puede interferir con esa tendencia a experimentar.

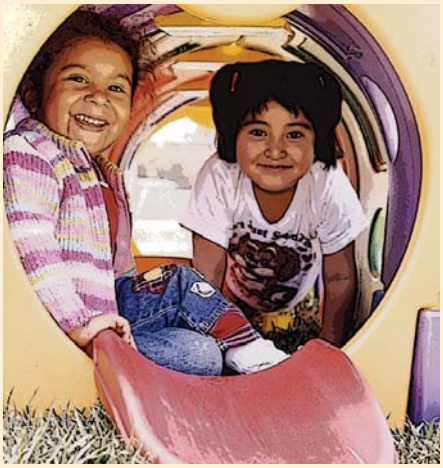
PRÁCTICAS

- Permita el habla de ensayo y error. Acepte los errores de pronunciación, vocabulario y gramática. Los niños deben experimentar con los sonidos del lenguaje al igual que lo hacen con otros componentes.
- Sirva como modelo del inglés para todos los niños, especialmente para aquellos que están aprendiendo el inglés como segundo idioma. Amplíe las locuciones de los niños. Repita usando la gramática y el vocabulario correcto.
- Anime a los niños y modele distintas maneras de elaborar o ampliar sus locuciones tanto en el idioma materno como en inglés. Estas elaboraciones pueden ocurrir durante las conversaciones sociales y de instrucción, las actividades de lectura y en el juego.
- Celebre los intentos de los niños de usar un idioma nuevo. Aprender un idioma nuevo es igual de difícil para un niño que para un adulto. Los niños necesitan apoyo. Al igual que los adultos, no les gusta que los demás se rían de ellos cuando cometen errores en el nuevo idioma.
- Señale los objetos a medida que los nombra y coordine las acciones con el lenguaje. Ponga énfasis en las palabras claves de las frases. Repita las palabras importantes dentro de su contexto.

Bilingüismo receptivo

Si los niños tienen pocas oportunidades de hablar uno de los idiomas, es muy probable que el resultado sea el *bilingüismo receptivo*, un término que significa que los niños comprenden muchísimo más de un idioma de lo que pueden expresar con palabras. Esta experiencia es probablemente bastante común para muchos niños. Por ejemplo, muchos niños que aprenden inglés oyen el idioma porque es la lengua de la sociedad pero tienen pocas oportunidades de usar el inglés antes de empezar a participar en un programa preescolar. Estos niños habrán experimentado la adquisición de una gran cantidad de inglés receptivo para cuando entren a un programa preescolar a pesar de que el idioma materno sea su idioma dominante y prefieran seguir usándolo.

Los niños que adquieren un segundo idioma a través de la exposición y no a través del uso activo tienen una experiencia distinta con el bilingüismo que los niños que crecen hablando dos idiomas. El proceso del bilingüismo receptivo es distinto al de aprender un segundo idioma después de que se haya establecido el primer idioma. A pesar de que los niños no aprendan dos idiomas de manera igual debido a un desequilibrio fuerte a favor del idioma que se usa con más frecuencia, no se les debe considerar como principiantes porque están temiendo una exposición considerable al segundo idioma.



No se sabe con seguridad el punto en el que los niños se convierten en bilingües de forma receptiva. En los Estados Unidos muchos niños de edad preescolar que vienen de hogares donde no se habla el inglés están expuestos a este idioma a través de la televisión y a través de los hermanos mayores que aprenden inglés en la escuela y podrían estar hablando entre sí. Los niños pueden adquirir algo de inglés pasivamente a través de esta exposición pero no se les considera bilingües.

6

PRINCIPIOS Y PRÁCTICAS

PRINCIPIO

El uso y desarrollo continuado del idioma materno del niño le ayudará en la adquisición del inglés.

El aprendizaje del lenguaje juega un papel importante en el desarrollo cognitivo de los niños. Una manera en que los maestros de nivel preescolar pueden ayudar a los niños en su adquisición del inglés como segundo idioma es a través del fomento continuo de su idioma materno.

PRÁCTICAS

- *Nota:* Los maestros de nivel preescolar que no hablan el idioma de un niño pueden juntarse con miembros de la familia y otro personal que hablen ese idioma para establecer maneras en las que el idioma materno se pueda fomentar.
- Aprenda a decir "hola" en todos los idiomas representados en su clase. Incorpore este saludo multilingüe a la llegada o durante el círculo. Los maestros pueden usar la misma estrategia para resaltar cualquier otra palabra de vocabulario como la palabra de la semana o del mes. Por ejemplo: "¿Cómo se dice *carro* en su idioma materno?"
- Comparta la información sobre el desarrollo del primer idioma, del segundo idioma y del bilingüismo con los padres y miembros de familia durante el año para asegurarse de que estén conscientes de lo que pueden hacer para fomentar el desarrollo del idioma del hogar y (cuando sea apropiado) del segundo idioma.
- Comparta información con las familias sobre las técnicas de interacción que se usan en el programa preescolar, tales como escuchar, seguirle la pista a un niño, ampliar las locuciones de un niño, además de mostrar interés y atención.
- Anime a los miembros de las familias a leerse el uno al otro cualquier texto impreso que sea valorado en su hogar e incluya historias de su cultura (por ejemplo, de padre a niño, de hermano a hermano, de niño a padres, de abuelo a niño).
- Pida a los niños que aprenden inglés y a los niños angloparlantes que se enseñen los unos a los otros unas frases en su idioma materno.
- Señale a los niños las muchas ventajas de poder hablar dos idiomas o comunicarse en más de un sistema, como a través del habla o por señas.
- Etiquete los objetos de la clase en inglés y en los varios idiomas de los niños.

Pregúntese a sí mismo

1. ¿Cómo puedo comunicarles a los niños y a sus padres la importancia y los beneficios de aprender más de un idioma?
2. ¿Cómo me he preparado para explicar el proceso del desarrollo del primer y segundo idioma a las familias cuando sea necesario?

Obras adicionales

Cunningham-Andersson, U., y S. Andersson. 1999. *Growing Up with Two Languages: A Practical Guide*. New York: Routledge.

Knowing Other Languages Brings Opportunities (brochure). N.d. New York: Modern Languages Association. Available by writing to the Office of Foreign Language Programs, Modern Languages Association. flbrochure@mla.org

Zelasko, N., y B. Antunez. 2000. *If Your Child Learns in Two Languages: A Parent's Guide for Improving Educational Opportunities for Children Acquiring English as a Second Language*. Washington, D.C.: National Clearinghouse for English Language Acquisition. Available in English, Spanish, Vietnamese, Chinese, and Haitian Creole at http://www.ncela.gwu.edu/pubs/parent; by telephone at 1-800-321-6223; by fax at 1-800-531-9347; or by e-mail at orders@ncela.gwu.edu.

Nota: Véase las páginas 124-36 para una lista completa de obras citadas en este documento.

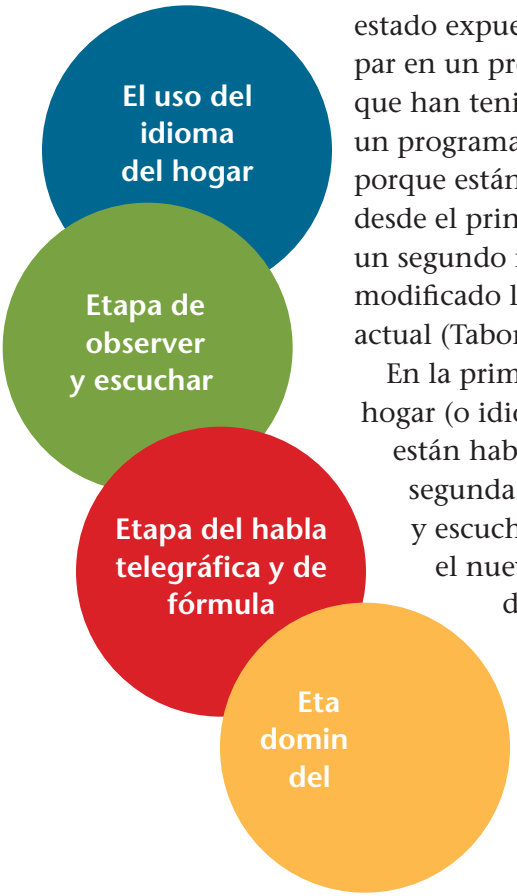
5 Las etapas y estrategias en la adquisición del segundo idioma

Maestro: "Heart, un hijo único, dominaba el tailandés y no hablaba inglés cuando empezó su participación en la escuela preescolar en agosto. Al principio pasaba la mayor parte del tiempo jugando solo, corriendo alrededor del cuarto, gritando, tapándose lo oídos y encogiéndose los hombros para mostrar su frustración. Mientras él jugaba, yo me sentaba cerca a él y usaba muchos gestos junto con palabras. 'Tú puedes saltar. Yo puedo saltar.' Mientras saltábamos él repetía a veces, 'Yo salto.' Para octubre me jalaba al área de los libros, sacaba un libro y me enseñaba con gestos que estaba dibujando un dinosaurio. Hacia

finales de enero él estaba construyendo con bloques y me dijo cuando me acercaba, 'Hice una casa para usted. Tengo una casa grande en Tailandia. Está arriba de un árbol (usando gestos para indicar un árbol). Usted vaya a verme. ¿De acuerdo?' (Se juntan las manos para formar un avión)."

Las etapas en el aprendizaje de un segundo idioma

¿Cuál es la experiencia de los niños que aprendieron un idioma en el hogar y encuentran un segundo idioma al empezar a participar en un programa preescolar? En nuestra sociedad este segundo idioma suele ser el inglés, aunque en algunos casos los niños angloparlantes se ven expuestos al español u otro idioma en la clase. Como se ha señalado anteriormente, muchos niños en los Estados Unidos han estado expuestos de alguna forma al inglés antes de empezar a participar en un programa preescolar. Este capítulo se enfoca en los niños que han tenido poca o ninguna exposición al inglés antes de empezar un programa preescolar. No se los clasifica como bilingües receptivos porque están aprendiendo inglés como segundo idioma más o menos desde el principio. Por lo general, los niños que están adquiriendo un segundo idioma avanzan por las siguientes cuatro etapas. Se han modificado los nombres de algunas etapas para reflejar el pensamiento actual (Tabors y Snow 1994).



En la primera etapa los niños pueden intentar usar el idioma del hogar (o idioma materno) para comunicarse con otras personas que están hablando un idioma distinto o un segundo idioma. En la segunda etapa muchos niños entran en un período de observar y escuchar. Después utilizan el habla telegráfica y de fórmula en el nuevo o segundo idioma y finalmente empiezan a tener más dominio del segundo idioma.

No todos los niños pasan por todas las etapas y con frecuencia los mismos niños entran y salen de cada etapa dependiendo de la situación. Como consecuencia podría resultar difícil distinguir dónde se encuentra un niño en un momento en particular. Los maestros deben fijarse bien en las habilidades del niño con respecto al lenguaje a través de una detenida observación de éste, durante la

semana, mientras desarrolla distintas actividades y conversa con sus compañeros. A través del análisis de lo que esta información revele y lo que la familia del niño sepa sobre su capacidad para comunicarse, el maestro podría hacer una evaluación informal más precisa del desarrollo del lenguaje del niño tanto en el primer como en el segundo idioma.

El uso del idioma del hogar en la comunicación

Imagínese a sí mismo como un niño pequeño enfrentando una situación en la cual hay mucha gente hablando un idioma distinto. Si usted quiere interactuar con otros niños tendrá que elegir entre dos opciones parar de hablar completamente y usar formas de comunicación no verbales o utilizar su idioma materno que, a lo mejor, los otros niños o adultos no entienden. Algunos niños optan por usar su idioma materno ya que ha sido su única forma de comunicarse. En su estudio Saville-Troike (1989) observó que los niños de una guardería seguían hablando en su idioma materno para comunicarse con los otros niños que a su vez respondían en su idioma materno. Esta forma de comunicación era efectiva mientras los niños jugaban. Se interrumpía la comunicación cuando el contexto no proporcionaba suficiente información u ofrecía suficientes indicaciones ambientales para que se entendiera el significado. Con el tiempo, por supuesto, los niños abandonan el uso de su idioma materno con aquellos que no lo entienden.

Etapa de observar y escuchar

Se refería anteriormente a esta etapa como el período silencioso o no verbal porque los niños tienden a estar callados cuando participan en las actividades desafiantes de la escuela. Sin embargo, lo que están haciendo los niños típicamente en esta etapa es dedicar la mayoría de su energía a escuchar para comprender su nuevo idioma y observar los gestos y las claves del ambiente asociadas con el nuevo idioma.

Durante esta etapa es posible que los niños prefieran usar otros medios (gestos, expresiones faciales, sonidos) para comunicarse en vez de hablar con los maestros. La mayoría de los niños pasan sólo uno o

dos meses en esta etapa. Sin embargo, podría durar hasta seis meses, tal como lo había notado Hakuta (1974) en sus observaciones de una niña japonesa que asistía el kindergarten en los Estados Unidos y que no habló durante seis meses.

> **MAESTRO**
>
> **Yo estaba preocupado porque Sandy y Henry no hablaban mucho aunque llevaban seis meses en mi clase. Entonces noté que estaban escuchando como si quisieran captar cada palabra que decía. Me di cuenta, de repente, que estaban procesando lo que escuchaban, acostumbrándose a los nuevos sonidos en inglés que no existían en vietnamita o mandarín y observando dónde yo apuntaba para averiguar cómo nombraba las cosas. Poco después los dos comenzaron a expresarse más en inglés.**

Aunque los niños no hablen en la escuela durante esta etapa, sí están prestando atención y procesando el lenguaje. Al igual que los bebés que aprenden su primer idioma, los niños que aprenden un segundo idioma desarrollan su comprensión del idioma antes de poder usarlo para comunicarse. En situaciones informales, seguirán utilizando el idioma materno y lo que sepan del segundo idioma. Durante esta etapa los niños empiezan a descifrar el código del segundo idioma.

Los niños ensayan el segundo idioma repitiendo en voz baja lo que digan las otras personas y jugando con los sonidos del nuevo idioma (Saville-Troike 1989). La repetición parece ser importante en este proceso de ensayo. Los niños pequeños típicamente repiten la parte final de las locuciones que escuchan en su entorno. El habla de ellos en esta etapa es privada y no está destinada a la comunicación sino al ensayo. Parecen estar asociando el inglés con los objetos, acciones y situaciones correspondientes. Al igual que los niños pequeños al adquirir su primer idioma, los niños que aprenden un segundo idioma juegan con los sonidos del idioma mientras descifran gradualmente los sonidos, significados y patrones del nuevo idioma.

Etapa del habla telegráfica y de fórmulas

La siguiente etapa de la adquisición del segundo idioma implica poner a prueba el segundo idioma, es decir, utilizar lo que ya se sabe para comunicarse. Como los niños conocen tan poco en este punto, recurren normalmente al uso del habla telegráfica y de fórmula. El

habla telegráfica se refiere al uso de algunas palabras claves sin el uso de palabras funcionales o ciertos marcadores gramaticales para comunicarse, por ejemplo, palabras que indican acción, posesión o ubicación. Los niños pequeños hacen lo mismo en la adquisición del primer idioma. "Mamá leche", "Papá zapato" y "pez agua" son algunos ejemplos. El aprendizaje de un segundo idioma a menudo comienza con el uso de frases de una o dos palabras para nombrar los objetos: "carro", "jugo manzana" y "cajón arena". Los niños están comenzando a desarrollar un vocabulario de nombres de objetos para usarlos en su interacción con los hablantes nativos.

El *habla de fórmula,* o el uso de fórmulas, es otra estrategia empleada por los niños que aprenden inglés según las observaciones de los investigadores (McLaughlin 1984; Tabors 1997). Las fórmulas son pedazos o locuciones del idioma que los niños utilizan sin comprender completamente su función. Los niños utilizan estas locuciones en ciertas situaciones para lograr ciertos objetivos ya que escucharon a otros niños emplear estas locuciones con éxito (Wong Fillmore 1991). El análisis de Wong Fillmore sobre el uso de las expresiones de fórmula por parte de los niños indica que los niños utilizaban pedazos del idioma para participar en actividades que promovieran el aprendizaje del idioma. Es decir, los niños estaban investigando sobre las condiciones bajo las cuales se podrían usar determinadas locuciones de manera adecuada. De esta manera los niños podían poner a prueba sus conclusiones después de usar las fórmulas y recibir reacción indicandoles si habían acertado o no con sus suposiciones. Las fórmulas les proporcionan a los niños las herramientas para aprender más sobre su propio lenguaje.

Ejemplos del habla de fórmula:

"Me gusta ____."	"Dame _____."	"Quiero ____."
"Me gusta leche."	"Dame libro."	"Quiero jugar."
"Me gusta Pedro."	"Dame jugo."	"Quiero ir."
"Me gusta mamá."	"Dame bloques."	"Quiero muñeca."

Los niños involucrados en este proceso pueden parecer que estén retrocediendo en su capacidad de usar el lenguaje. Las fórmulas hechas que utilizan están normalmente correctas en cuanto a la gramática pero ahora podrían estar cometiendo errores gramaticales. El proceso es parecido al del niño que aprende inglés como primer idioma cuando aprende las reglas para plurales y tiempos pasados. Por ejemplo, los niños pueden decir "ponido" en vez de "puesto". Han dejado de usar formas aprendidas de memoria y, en su lugar, están subiendo a un nivel

más alto de aprendizaje del idioma al analizar el lenguaje e intentar comprender su sentido.

Como científicos pequeños que son, los niños formulan hipótesis sobre las formas del lenguaje y su uso dentro de situaciones específicas. Como los niños están continuamente poniendo a prueba sus hipótesis, se les debe proporcionar entornos ricos en lenguaje que promuevan el lenguaje hablado o la comunicación oral. Los maestros deben darse cuenta de que la mayoría de los primeros intentos de los niños con el lenguaje no involucran errores gramaticales cometidos intencionalmente sino que constituyen etapas del desarrollo del aprendizaje del idioma. Como resultado, corregir el habla de los niños cuando se oye lo que se cree es un "error" podría tener consecuencias negativas sobre el auto estima de los niños e impedir el proceso natural del desarrollo.

> **MAESTRO**
>
> **Me di cuenta de la importancia de permitir que los niños usaran fórmulas y expresiones que habían aprendido, incluso cuando no las usaban correctamente. Cuando los niños utilizan expresiones como "¿Cómo hace estos platanos?" o "Darme eso," me fijé que estaban interactuando verbalmente y que esto era más importante que mi necesidad por la exactitud gramatical.**

Etapa del dominio inicial del idioma

A medida que los niños demuestran su comprensión de las reglas del inglés, desarrollan la capacidad de aplicarlas para alcanzar un control creciente del idioma. En este momento están utilizando el nuevo idioma de manera mucho más creativa y comienzan a sonar como los hablantes nativos. Los dos clases de inglés que los niños utilizan en esta etapa se les conoce como (1) inglés social; e (2) inglés académico.

El *inglés social,* una variedad del inglés que los niños utilizan primero durante esta etapa del desarrollo del lenguaje, se refiere al uso del habla o lenguaje más fluido por parte de los niños en el segundo idioma. Se le considera informal y predominantemente hablado. Se caracteriza también por las estructuras de frase cortas y sencillas y, por lo tanto, requiere un vocabulario más pequeño que el inglés académico (Cummins 1981). A veces los educadores se refieren al inglés social como el inglés de conversación (Shefelbine 1998).

Los niños utilizan el inglés social la mayor parte del tiempo en sus interacciones con los amigos y adultos dentro de situaciones relajadas y de juego. Puede que algunos niños progresen en esta etapa a una increíble velocidad mientras que otros tarden más en usar este nuevo lenguaje de forma significativa en los contextos sociales, lo cual puede hacer que algunos maestros se preocupen porque los niños progresan más lentamente. Si recurren a su conocimiento del desarrollo de la primera infancia, estos maestros deben recordar que los niños alcanzan los hitos del desarrollo, incluyendo los del desarrollo del primer y segundo idiomas, a distinto ritmo. Ese conocimiento ayudará a los maestros a considerar el progreso de los niños desde una perspectiva más precisa.

Aunque los niños se sientan cómodos comunicándose con otras personas en situaciones sociales, es posible que no estén listos para participar efectivamente en situaciones que exijan más desde un punto de vista cognitivo (Cummins y Swain 1986). Los niños que utilizan el inglés social para saludar a los maestros en el patio de recreo o durante las comidas podrían engañar a los maestros a pensar que los niños son capaces de participar completamente en todas las actividades de aprendizaje.

A diferencia del inglés social, se tarda mucho más en aprender el *inglés académico*. Los estudios han mostrado que los niños de edad escolar requieren de cinco a siete años para poder dominar el inglés académico (Thomas y Collier 2002). El inglés académico, que es más formal que el inglés social, requiere el uso de estructuras sintácticas más largas y complejas. Los niños también necesitan dominar un vocabulario más amplio (Cummins 1981). El inglés académico exige que los niños se desempeñen en las cuatro habilidades del lenguaje que se enseñan en la escuela: escuchar, hablar, leer, y escribir.

Debido a las difíciles exigencias del inglés académico y al tiempo que se tarda en dominarlo, el uso del idioma materno del niño mientras domina el inglés le ayudará a aprender conceptos importantes. Como

algunos maestros carecen de competencia en el idioma del hogar del niño, pueden proporcionar apoyo académico en ese idioma planeando actividades que la familia o voluntarios comunitarios que hablen el idioma puedan llevar a cabo. Si no hay adultos en la clase que hablen el idioma materno de un niño, el maestro puede usar otras estrategias que figuran en esta guía, como las que se describen a continuación, muchas de las cuales son estrategias comunes empleadas por maestros de nivel preescolar para facilitar que los niños entiendan los conceptos.

Las estrategias en la adquisición del segundo idioma

Los niños que aprenden un segundo idioma emplean distintas estrategias cognitivas y sociales (Wong Fillmore 1990; Tabors 1997):

Estrategias cognitivas empleadas por los niños	Consejos educativos que corresponden a las estrategias
Suponen que lo que las personas están diciendo está directamente relacionado con la situación a mano o a lo que están experimentado las otras personas o los niños mismos.	*Asegúrese de que lo que usted diga corresponda a lo que usted se refiera.* Si usted muestra una calabaza de papel pero habla del día de acción de gracias, un niño puede pensar que el nombre de la calabaza es el día de acción de gracias.
Aprenden y usan algunas expresiones que usted comprende. "Quiero ____ (jugo, juguete, jugar, etc.)." "_____ por favor."	*Utilice el habla o las locuciones que son predecibles y repetitivas.* "Vamos a ____ (leer, jugar, limpiar, etc.)." "Es hora de ____ (comer, dormir, ir a casa)."
Sacan provecho de su lenguaje. Un niño podría aprender la palabra "perro" y usarla como un nombre general hasta que aprenda palabras descriptivas más refinadas como "cachorro", "Terrier" o "perrito".	*Acepte el nombre que el niño utilice y modélele la nueva palabra descriptiva.* "Yo también veo el perrito. Su nombre es Spot."

Estrategias cognitivas empleadas por los niños	Consejos educativos que corresponden a las estrategias
Trabajan en las cosas de forma global; dejan los detalles para más tarde. Muchos niños de edad preescolar que aprenden inglés omitirán los artículos, los adjetivos e incluso los verbos a medida que dominan el inglés. Sí/No___. ("Sí libro" para "Me gustaría leer." "No comida" para "No tengo hambre.")	*Sirva como modelo completo del lenguaje. Absténgase de corregir a los niños mientras intentan comunicarse en su nuevo idioma ya que tales correcciones podrían causarles vergüenza.* Niño: "No quiero frita papa." Maestro: "Muy bien. Terminaste con las papas fritas."
Estrategias sociales empleadas por los niños	**Consejos educativos que corresponden a las estrategias**
Se unen a un grupo y actúan como si entendieran lo que está pasando, aunque no lo entienden. El niño puede inclinar la cabeza como una manera de participar en la conversación o puede repetir una palabra que un compañero dice.	*Cuando los niños están participando en el juego o el aprendizaje cooperativo, sirva como intérprete tanto para el angloparlante como para el niño que aprende inglés.* "Sara está construyendo un túnel. A ti te gusta jugar con Sara. Tú empujaste tu carro por el túnel."
Dan la impresión que son capaces de hablar el idioma con el uso de unas palabras bien elegidas. Algunos niños se enteran de un personaje popular, una cadena de restaurantes de comida rápida o un tema y se refieren a ellos como manera de hacer amigos.	*Reconozca los intentos de los niños por participar en una conversación y modele el lenguaje más avanzado alargando el par de palabras que dice un niño para formar frases más completas.* "Sí, SuperBurgers vende hamburguesas. Vamos a comer hamburguesas para el almuerzo."
Cuentan con que los amigos les ayuden. Los niños pequeños que aprenden inglés se sentarán al lado o jugarán cerca de un compañero que acepte su manera de hablar o estar quieto y los incluye en la actividad de forma natural.	*Empareje los niños de forma estratégica con compañeros útiles que puedan servir como buenos modelos de lenguaje e interacción.* Reconozca las acciones y reacciones amistosas de los compañeros.

Algunos niños que adquieren un segundo idioma rápidamente aplican estas estrategias en situaciones sociales particulares. Por ejemplo, se juntan con niños que hablan el idioma que quieren aprender y participan en juegos que los desafíen verbalmente como en el juego dramático. Están ansiosos por utilizar lo que conocen para comunicarse.

Los niños se benefician enormemente de la dirección y ayuda de los adultos y otros compañeros más competentes mientras participan en actividades significativas y culturalmente pertinentes. El entorno de nivel preescolar es ideal para el desarrollo del primer y segundo idioma ya que se utiliza el lenguaje en interacciones concretas y significativas a través de la conversación.

Otra manera de presentar las distintas estrategias que el maestro puede emplear para apoyar a los niños que aprenden un segundo idioma se presenta en la sección que viene a continuación "De la investigación a la práctica". Estas estrategias se relacionan con las distintas etapas involucradas en el aprendizaje de un segundo idioma y apoyarán a todos los niños a medida que progresan en el desarrollo del lenguaje. Algunas estrategias particularmente importantes para compartir con los niños en etapas específicas de la adquisición del segundo idioma se indican con una palomilla. Un punto importante a tener presente es que un niño puede entrar y salir de las distintas etapas, dependiendo del contenido que se esté tratando y el contexto en que se presente.

Por ejemplo, cuando un maestro habla de los animales de granja un niño podría tener muy pocas indicaciones del contexto que lo pudieran ayudar a comprender y podría estar funcionando dentro de la etapa de observar y escuchar en este caso. O si un niño está mirando animales de granja representados en caricaturas o dibujos de arte abstracto, le podría resultar difícil reconocer el animal y nombrarlo. Pero, una excursión a la granja, con más indicaciones del contexto, la comunicación del niño podría mejorar. Estas indicaciones podrían incluir el ver los animales reales, oler la granja, oír los sonidos de los animales de la granja y escuchar a los granjeros hablando en el idioma materno del niño. Es posible que en la granja la comunicación de un niño suene más telegráfica o incluso fluida. Por lo tanto los maestros deben modificar la clase de estrategias de apoyo que utilicen en cada lección o actividad.

De la investigación a la práctica

Las estrategias para responder a las etapas de comunicación por las que entran y salen los niños a medida que aprenden un segundo idioma

Estrategia que el maestro puede usar para apoyar	Las etapas en el aprendizaje del segundo idioma			
	Etapa del idioma del hogar	Etapa de observar y escuchar	Etapa telegráfica y de fórmula	Etapa del uso fluido del segundo idioma
Comience con lo que conoce el niño: Utilice algunas palabras en el idioma del hogar del niño (ven, baño, come) para promover la comunicación a bajo nivel.	✓	✓		
Comience lentamente: Permita que el niño se familiarice con el ambiente de la clase antes de dirigirse a él para hacerle preguntas o darle instrucciones en inglés.	✓	✓		
Utilice andamios para comunicarse: Combine las palabras con algún tipo de gesto, acción o mirada directa.	✓	✓	✓	✓
Proporcione refugios seguros: Permita que el niño recobre la energía y el enfoque al darle los espacios y las actividades en las cuales el niño puede participar con pocas o ninguna expectativa de comunicación verbal.	✓	✓	✓	✓
Pida ayuda a los niños angloparlantes: Enseñe a los compañeros del niño formas de comunicación y formulación de preguntas que promuevan la interacción y proporcionen modelos de lenguaje adicionales.	✓	✓	✓	✓
Aumente y amplíe: Comience con lo que el niño ya conoce y amplíe su lenguaje. Si el niño dice "carro," el maestro puede responder, "Ese en un carro rojo."			✓	✓

Estrategia que el maestro puede usar para apoyar	Las etapas en el aprendizaje del segundo idioma			
	Etapa del idioma del hogar	Etapa de observar y escuchar	Etapa telegráfica y de fórmula	Etapa del uso fluido del segundo idioma
Aumente las expectativas: Pida una respuesta verbal del niño en vez de un sencillo gesto cuando dé señales de que está listo para hablar.			✓	✓
Utilice la repetición: Diga la misma cosa más de una vez para darle al niño una oportunidad de comprender lo que se está diciendo.	✓	✓	✓	✓
Hable sobre el aquí y ahora: Refiérase a la situación actual para permitir que el niño comprenda el contexto de la comunicación.	✓	✓	✓	✓
Afine: Vuelva a decir el mensaje de una forma que el niño comprenda cuando dé las primeras señales de que no entiende.	✓	✓	✓	✓
Proporcione rutinas de una manera consistente: Ayude al niño a aprender rápidamente dónde acudir y qué esperar para que él se convierta en miembro del grupo.	✓	✓	✓	✓
Asegure la inclusión: Utilice el nombre del niño para invitarlo a participar en actividades de grupos pequeños.	✓	✓	✓	✓

Fuente: Adaptado de Tabors (1997), capítulos 4, 5, y 6.

Pregúntese a sí mismo

1. ¿Cómo puedo brindarles a los niños de mi clase las oportunidades de practicar su nuevo idioma o utilizar su idioma materno cuando están jugando fuera de la clase, en el área del juego simulado o en otros centros de actividad?
2. ¿Cuál es mi nivel de conocimiento con respecto al temperamento de cada niño? ¿Cómo puedo respetar el estilo de interacción preferido de cada niño, especialmente cuando está adquiriendo un segundo idioma?
3. ¿Cuáles son los recursos comunitarios que puedo compartir para darles modelos de lenguaje a los niños de mi clase cuyo idioma materno no hablo?

Obras adicionales

Ashworth, M., y H. P. Wakefield. 2004. *Teaching the World's Children: ESL for Ages Three to Seven*. Toronto, Canada: Pippin.

Gregory, E. 1997. *One Child, Many Worlds: Early Learning in Multicultural Communities*. New York: Teachers College Press.

Meier, D. 2004. *The Young Child's Memory for Words: Developing First and Second Language and Literacy*. New York: Teachers College Press.

Tabors, P. 1997. *One Child, Two Languages*. Baltimore, Md.: Paul H. Brookes.

Zentella, A. C. 1997. *Growing Up Bilingual: Puerto Rican Children in New York*. Malden, Mass.: Blackwell.

Nota: Véase las páginas 124-36 para una lista completa de obras citadas en este documento.

6 Cambio de código y pérdida del lenguaje

Madre: "Angélica tiene tres hermanos mayores que son bilingües y ninguno de ellos tiene problemas al hablar, leer y escribir el español y el inglés de modo que mi marido y yo tomamos la decisión de seguir hablándole a Angélica en español en casa mientras que su maestro utilizaba el inglés en la escuela."

Cambio de código

A menudo los padres y maestros de niños pequeños bilingües se fijan que los niños que aprenden inglés mezclan los idiomas, una práctica a la que se refiere en esta guía como cambio de código. Se puede definir al cambio de código como el uso de dos o más idiomas dentro de la misma frase u oración o la capacidad de cambiar de un sistema lingüístico a otro en una conversación (Pérez y Torres-Guzmán 1996). Los niños pequeños expuestos a más de un idioma lo utilizan con mucha frecuencia. Aunque sea tentador considerar el cambio de código como un problema, aprender dos idiomas simultáneamente no parece interferir con el aprendizaje de cada uno de ellos (Ashworth y Wakefield 2004; Gass y Selinker 2001). Los investigadores han descubierto que el cambio de código no es sólo una estrategia temprana en el desarrollo de un segundo idioma sino que también les puede servir para muchos otros fines a los niños bilingües. Además, para los tres años de edad la mayoría de los niños ya habrán aprendido a distinguir entre los idiomas a los cuales están expuestos y a utilizar cada idioma en situaciones o entornos sociales distintos de manera adecuada (Berk 2003).

Ejemplos del cambio de código son comunes en las publicaciones sobre niños bilingües. Leopold observó a una niña, Hildegard, quien hablaba inglés con su madre y alemán con su padre. A continuación se muestran unos ejemplos de cómo Hildegard mezclaba los idiomas:

"*Die Milch* poure*n*" ("Sirve la leche").*

"*Musik* practice*n*" ("Practica la música").

"*Ich habe ge*yawn*t*" ("Yo bostecé").

"For two month*e*" ("Durante dos meses").

Del mismo modo, McClure (1977) y Genishi (1981) describen en sus estudios la manera en que los niños de edad preescolar de origen mexicano-americano mezclaban el habla como expertos:

"*I put the fork* en la mesa" ("Puse el tenedor . . .").

"Yo quiero ir *outside*" (". . . afuera").

Los ejemplos anteriores muestran que los niños tienden a acatar las reglas gramaticales de cada idioma aun cuando los mezclan. Cuando hablan el nuevo idioma, intentan acatar las reglas fonológicas de cada idioma también (Zentella 1997). Estas destrezas demuestran cuán avanzadas realmente están las habilidades lingüísticas de los niños pequeños bilingües.

*Las palabras en alemán están en letra cursiva y las palabras en inglés en tipografía tipo Times New Roman.

Los estudios han mostrado que incluso a una edad tan temprana como la de los tres años (Gregory 1997; Fantini 1985; McClure 1977), los niños ya son capaces de cambiar de idioma para dirigirse a otros individuos con un uso de lenguaje adecuado con el fin de servir sus propios objetivos sociales tales como para ponerle énfasis a un punto, hacer honor al idioma de preferencia del oyente, complacer a los adultos, elaborar, clarificar, interrumpir, cambiar de tema y ser incluido o excluir a otros niños a medida que exploran nuevos papeles en distintas situaciones sociales.

Estos ejemplos del cambio de código revelan que los niños de edad preescolar tienen cada vez más destreza no sólo en el uso del lenguaje

PRINCIPIOS Y PRÁCTICAS 7

PRINCIPIO

El cambio de código es una parte normal del desarrollo del lenguaje de muchos niños bilingües.

El cambio de código es una práctica común en las familias y comunidades bilingües. Como consecuencia, los niños siguen las prácticas en el uso del lenguaje de su entorno cuando hacen uso del cambio de código.

PRÁCTICAS

- Reconozca que el cambio de código es un proceso natural para los niños bilingües. A veces los niños emplean esta estrategia para comunicarse cuando les falla el vocabulario necesario en un idioma. Los niños también están aprendiendo una manera sofisticada de usar el lenguaje.
- Valore el cambio de código de la misma manera que valoraría otros experimentos con el lenguaje. A medida que los niños crecen, el cambio de código representa un logro complejo del lenguaje que refleja el conocimiento de un sistema avanzado de reglas.
- Evite la traducción de cada cosa. Algunos programas asignan a un maestro el uso del idioma del hogar del niño y a otro maestro el uso del inglés. Cada maestro puede servir como modelo en el idioma que mejor sepa.
- Utilice el cambio de código con cuidado para asegurarse que todos los niños entiendan lo que se diga.
- Lea a sus alumnos y ponga a su disposición libros infantiles que muestren ejemplos de cambio de código por escrito.
- Hable con las familias acerca de las ventajas y desventajas que ellas encuentran en el cambio de código.

sino también en su participación en una variedad de contextos sociales y culturales (Pérez y Torres-Guzmán 1996). Muchos de los niños demuestran su competencia al controlar cuándo, dónde y con quién hacen este cambio.

Los maestros también cambian de código cuando hablan con los niños bilingües y su familia en su intento por navegar entre dos idiomas. A veces y sobre todo cuando una palabra o concepto no existe en uno de los idiomas, los maestros introducirán una palabra de un idioma distinto mientras hablan para aclarar un concepto en particular. Bajo tales circunstancias se le puede considerar al cambio de código como una práctica aceptable para los maestros (Faltis 1989; Jacobson 1990; Romero y Parrino 1994).

Pérdida del lenguaje

Es muy poco común que los niños tengan los dos idiomas equilibrados. Normalmente un idioma domina en cuanto el uso y la exposición. Cuando ocurre esta dominación se puede perder con rapidez los elementos del idioma más débil. Los niños podrían olvidarse del vocabulario e incluso las reglas de gramática. Muchos niños bilingües pierden la mayor parte de su primer idioma a medida que pasan por el sistema escolar de los Estados Unidos y aumenta su exposición al inglés. A pesar de que los padres sigan utilizando el primer idioma con sus hijos, es posible que no se desarrolle al mismo nivel que el segundo idioma.

Durante el proceso de pérdida del primer idioma, puede que parezca que los niños tengan una capacidad limitada en los dos idiomas. Es muy probable que estén pasando por una etapa de desarrollo en la cual la falta de uso del primer idioma dé como resultado una disminución en su destreza mientras que el conocimiento del segundo idioma no llega todavía a un nivel apropiado para su edad. Con el tiempo los niños alcanzan niveles apropiados para su edad en el segundo idioma aunque puedan conservar un acento y transferir elementos del primer idioma que los marquen como hablantes no nativos.

PADRE

Yo hablaba sólo el español hasta que empecé ir a la escuela. No recuerdo cuándo ocurrió exactamente, pero el caso es que con el tiempo lo fui perdiendo. Puedo comunicarme con mis padres y entiendo lo que me dicen pero, a menudo, tengo problemas en encontrar las palabras adecuadas para contestarles. A veces hasta se ríen de mis intentos. Por ese motivo no quiero que Breanna pierda el español que ella había aprendido cuando se quedaba en casa de mis padres. Quiero que ella mantenga su idioma del hogar. Me alegro que ustedes empleen tanto el inglés como el español en la clase.

Los maestros de nivel preescolar necesitan tomar conciencia de que esta etapa del desarrollo del lenguaje es temporal. Aunque parezca que el desempeño del niño bilingüe en los dos idiomas esté retrasado comparado con los hablantes monolingües, ese niño podría tener un vocabulario total o combinado junto con destrezas lingüísticas superior al de los hablantes monolingües. Lo que parezcan ser deficiencias en ambos idiomas debería comprenderse más adecuadamente como un desequilibrio del lenguaje. En ciertos puntos del desarrollo de los idiomas, los niños bilingües no rinden tan bien en ningún idioma que los hablantes nativos. Sin embargo, con el tiempo la mayoría de los niños bilingües llegan a alcanzar niveles de destreza apropiados para su edad en el idioma dominante si se les da suficiente exposición y oportunidades para usar ese idioma. La edad en la cual un niño alcanza este nivel más equilibrado del bilingüismo depende de varios factores tales como la edad en que ese niño empezó la adquisición de cada idioma, la calidad y cantidad de exposición a cada uno de esos idiomas y el ambiente social que rodea el uso de los idiomas (Ovando y Collier 1998). Como consecuencia la edad en la cual las capacidades del aprendizaje del inglés comienzan a parecerse a las de sus compañeros bilingües variará.

Se conserva un idioma sólo a través de la exposición a la gente que hable ese idioma y las oportunidades para usarlo. Para muchos niños pequeños una reducción significativa en el uso del idioma materno lleva a su pérdida. Por lo tanto, hace falta animarles a las familias para que les den a los niños suficientes oportunidades de hablar su idioma del hogar con el fin de conservarlo. Algunas familias matriculan a sus

hijos en clases de lenguaje en la tarde después de la escuela o los fines de semana, lo cual contribuye al desarrollo del idioma del hogar y a conectar a los niños a la cultura asociada con la comunidad que habla ese idioma. Estas opciones no están disponibles en todas las comunidades o costarían demasiado para muchas familias de emigrantes. Ejemplos adicionales de cómo brindar estas oportunidades se encuentran bajo el Principio 6 del Capítulo Cuatro.

Cuando los niños se hacen mayores, muchos se arrepienten de haber perdido la destreza en su primer idioma. Si los niños mayores y los adolescentes no pueden comunicarse bien con sus padres o abuelos, el costo para la familia podría ser enorme (en términos de la pérdida de comunicación y respeto hacia los padres y parientes que hablen el idioma del hogar). Los maestros de nivel preescolar deberían trabajar con los padres, miembros de la familia y personal que hable el idioma del hogar del niño con el fin de darle muchas oportunidades para promover el desarrollo del lenguaje del niño en el idioma del hogar mientras éste adquiere el inglés.

Pregúntese a sí mismo

1. ¿Cómo puedo asegurar que los niños tengan muchas oportunidades de participar en conversaciones tanto con los compañeros como los adultos para que siga avanzando en el desarrollo del lenguaje?
2. ¿Cómo puedo equilibrar cuánto hablo para permitir que los niños participen más a través del uso del lenguaje?

Obras adicionales

Jacobson, R. 1990. *Code Switching as a Worldwide Phenomenon*. New York: P. Lang.

Peyton, J., y otros, editores. 2001. *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*. Washington D.C.: Delta Systems and Center for Applied Linguistics.

Wong Fillmore, L. 2000. “Loss of Family Languages: Should Educators be Concerned?” *Theory into Practice*, Vol. 39, No. 4, 203–10.

Nota: Véase las páginas 124-36 para una lista completa de obras citadas en este documento.

7 Los niños que aprenden inglés y tienen discapacidades u otras necesidades especiales

En una conferencia reciente sobre la primera infancia, los maestros formularon las siguientes preguntas: "¿Cómo se sabe si un niño tiene dificultades en el aprendizaje del idioma, un trastorno del habla, o si se trata sólo de una parte del proceso en la adquisición del segundo idioma por la cual el niño tiene que pasar?" "¿Debo utilizar el inglés y el idioma del hogar del niño en la escuela si el niño tiene una discapacidad?" "¿A qué punto debo de referir a un niño que está aprendiendo inglés como segundo idioma a ver si califica para recibir servicios de educación especial?"

La diferencia entre un trastorno del lenguaje y una diferencia del lenguaje

Los maestros se hacen preguntas parecidas a las de previamente mencionadas cuando trabajan con niños pequeños que aprenden inglés y que podrían tener una discapacidad u otras necesidades especiales. Aunque las respuestas a tales preguntas no son obvias ni fáciles de contestar, el maestro debería colaborar con la familia del niño y cualquier especialista disponible con el fin de determinar la existencia de un verdadero trastorno del lenguaje y que no se trate de una diferencia del lenguaje. Un *trastorno del lenguaje* es "una incapacidad de comprender y procesar el lenguaje de manera expresiva o receptiva" (Tompkins 2002, 6). Se dice que un niño que habla otro idioma o una

De la investigación a la práctica

Tipos de comportamientos que manifiestan los niños que aprenden inglés y niños con discapacidades

Los niños que aprenden inglés podrían manifestar ciertos comportamientos en la clase que preocupen a los maestros y que hagan que los maestros envíen a estos alumnos a las clases de educación especial. Pese a que tales comportamientos sean parecidos a los que manifiesten los niños con discapacidades, las razones de su existencia son distintas. Para los niños que aprenden inglés estos comportamientos son adaptaciones temporales como respuesta a su colocación en un ambiente en el cual no comprenden las reglas ni el idioma que se habla. Por lo tanto, los maestros deberían trabajar en equipo con profesionales que tienen conocimiento de la adquisición del segundo idioma para saber cuáles comportamientos se deben al aprendizaje del inglés como segundo idioma y cuáles se deben a otras causas. Los comportamientos que se pueden interpretar mal incluyen:

- Hablar infrecuentemente
- Hablar excesivamente (en el idioma del hogar o en inglés)
- Negarse a contestar las preguntas
- Confundir las palabras que tienen sonidos parecidos
- No poder contar cuentos o resumirlos
- No poder recordar bien
- No pronunciar bien
- Usar la sintaxis y la gramática en forma incorrecta
- No ofrecer la información

Adaptado de A. A. Ortiz y E. Maldonado-Colon (1986).

variedad de un idioma estándar tiene una *diferencia del lenguaje* (Hirsh-Pasek, Kochanoff, y Newcombe 2005). Trabajar en equipo con los miembros de las familias y los especialistas ayudará a determinar qué idiomas y sistemas de comunicación apoyarán el aprendizaje y desarrollo, en general, de un niño en particular.

Debido a que hay una escasez de personal capacitado bilingüe y bicultural en el área de la educación especial de la primera infancia, es posible que los educadores y especialistas sin experiencia que lleven a cabo la evaluación y educación de niños pequeños de diversas culturas e idiomas lo encuentren deficientes en vez de simplemente diferentes dado a los distintos enfoques de aprendizaje, bases de conocimiento, comportamientos y, por supuesto, destrezas en el uso del lenguaje.

Otra razón por la cual los educadores de la primera infancia, los padres y los administradores deberían proceder con cautela al intentar distinguir si se trata de un trastorno de lenguaje o una diferencia del lenguaje es el efecto del contexto del aprendizaje (Gutiérrez-Clellen y Peña 2001). Si la mayoría de los niños en el entorno educativo y de cuidado de niños está progresando de acuerdo con los estándares estatales, locales y culturales, entonces el bajo rendimiento en el lenguaje, se puede atribuir a un error de respuesta a una instrucción adecuada y apropiada a la edad. Sin embargo, si un porcentaje significativo de los niños muestra un retraso en el aprendizaje, podría indicar una insuficiencia en la instrucción o el cuidado. En tal caso, se debe llevar a cabo una investigación más amplia y general del programa y el personal (Corson 2001). Del mismo modo, se podría necesitar una reorganización de la actividad de aprendizaje para incluir otras formas de andamiaje o aprendizaje asistido, si los niños no responden a una forma de ayuda en particular. Se debe hacer cambios, por tanto, en las áreas del ambiente, actitud y filosofía profesional, y examinar las calificaciones del personal antes de remitir al niño a un profesional para su diagnóstico.

Los programas de educación especial y los niños que aprenden inglés

Se han colocado algunos niños pequeños que aprenden inglés en programas para niños con discapacidades debido a una escasez de programas de nivel preescolar disponibles y económicos en la comunidad o debido a la creencia de que la instrucción individualizada los ayudaría. A pesar de que esta práctica está motivada por buenas intenciones, la evidencia demuestra que más que ayudarlos, podría perjudicarlos. Wilkinson y Ortiz (1986) descubrieron que después de que

pasaran tres años en los programas especiales para alumnos con discapacidades en el aprendizaje, los niños que aprendían inglés se encontraban aún más retrasados que cuando se les puso inicialmente en esos programas.

La reautorización más reciente del Acta de Individuos con Discapacidades (IDEA por sus siglas en inglés) estipula que no se debería enviar a los niños a los servicios de educación especial si las dificultades de aprendizaje que ellos experimentan son el resultado principalmente, de desventajas ambientales, culturales o económicas. Como consecuencia, los maestros y especialistas tienen que asegurarse de que se lleve a cabo una evaluación de los niños pequeños en su idioma materno. Los resultados de la evaluación deberían reflejar también el conocimiento por parte de las familias del grado de desarrollo, las habilidades y las dificultades de aprendizaje que enfrentan sus hijos en el momento de determinar para qué servicios califican y de desarrollar un plan familiar de servicios individualizados (por sus siglas en inglés, IFSP) o un plan de educación individualizado (por sus siglas en inglés, IEP).

Punto importante de la investigación

Existe la creencia errónea de que los niños pequeños que aprenden más de un idioma tendrán una demora en la adquisición del lenguaje. Esta idea sostiene que cuando un niño está adquiriendo dos idiomas al mismo tiempo, se demora el comienzo de las primeras palabras y el ritmo de adquisición del vocabulario en comparación con el de los hablantes de un sólo idioma. Incluso los investigadores que informan de este descubrimiento hacen notar enseguida que si se toma en cuenta ambos idiomas, los niños bilingües tienen un vocabulario que supera al del niño monolingüe. Goodz (1994) informó que no había una demora en el comienzo de las primeras palabras en una muestra de niños bilingües en su estudio. Además, los niños habían desarrollado tanto vocabulario como los niños monolingües de la misma edad en al menos uno de sus idiomas. Parece claro, por lo tanto, que la creencia de que los niños experimentan una demora durante este proceso podría ser una suposición incorrecta.

En sus estudios sobre el desarrollo del lenguaje de niños con síndrome de Down, Mundy y otros (1995) descubrieron que si los maestros y padres tomaban en cuenta las capacidades de los niños en inglés, el idioma del hogar y el lenguaje de señas, se dieron cuenta de que los niños se encontraban al mismo nivel o un nivel superior comparados con los niños monolingües de la misma edad con síndrome de Down en cuanto el vocabulario y la sintaxis.

Durante una conferencia informal con la madre de un niño de cuatro años con el diagnóstico de autismo:

MAESTRO

En clase Samuel me habla en inglés y a la ayudante en español. ¿Utiliza ambos idiomas en casa?

MADRE

Sí, desde que él empezó a hablar, ha usado el inglés conmigo y con sus hermanos y el español con su padre. A veces sustituye las palabras que no conoce en inglés por otras en español. Por ejemplo, no creo que él sabe la palabra 'chancleta' en inglés, de modo que siempre utiliza 'chancleta'. Pero cambia de un idioma a otro con mucha facilidad.

Todos los principios y prácticas que se encuentran en esta guía se aplican a niños pequeños que aprenden inglés y presentan discapacidades. La investigación ha mostrado que los niños con discapacidades son capaces de aprender más de un idioma y de obrar como bilingües tan efectivamente como sus compañeros que están desarrollándose normalmente (Candelaria-Greene 1996; Miles 1996). Los retrasos en su habilidad para comunicarse son la consecuencia de retrasos cognitivos, motores y sociales. No están vinculados con el hecho de haberse criado de forma bilingüe. El retraso en el lenguaje en ambos idiomas va de la mano con sus discapacidades pero el bilingüismo no es la causa de estos retrasos (Baker 2000a).

Algunas veces los maestros y especialistas suponen erróneamente que un niño discapacitado se confundirá al estar expuesto a más de un idioma, especialmente porque el niño ya tiene una discapacidad con la cual tiene que enfrentar su aprendizaje. Llegan a recomendar, como resultado, que se le hable un sólo idioma al niño, y con frecuencia el idioma que eligen es el inglés. Tal recomendación podría afectar negativamente el aprendizaje y desarrollo social del niño y su familia.

Hay varios factores en juego cuando se le expone a un niño bilingüe con discapacidad a un sólo idioma que no es el idioma del hogar. Primero, al colocarlo en un ambiente donde sólo se habla inglés, el niño tiene muy pocas posibilidades de recurrir a lo que le es familiar, cómodo y tranquilizador para poder comunicarse e interactuar socialmente. Segundo, el niño tendrá que dedicar gran parte de su energía

y concentración a aprender un segundo idioma mientras se esfuerza con otros desafíos del aprendizaje. Tercero, a pesar de que el niño, con el tiempo, empiece a comprender y a utilizar el inglés, podría perder la capacidad de tener beneficio del apoyo y dirección que su familia le hubiera podido proporcionar en el idioma del hogar ya que han dejado de promoverlo.

Al determinar los objetivos del lenguaje y de la comunicación para los niños monolingües con los diagnósticos de parálisis cerebral, síndrome de Down o autismo, se toma en cuenta la capacidad comunicativa de los niños en comparación con la de otros niños con el mismo diagnóstico y nivel de retraso. Del mismo modo, sería beneficioso para los niños bilingües con discapacidades que se comparara su capacidad comunicativa con la de otros niños con el mismo diagnóstico y nivel de retraso a medida que se exploran y determinan los objetivos de lenguaje y comunicación.

Cómo coordinar los objetivos del lenguaje y de la comunicación

Existe una necesidad crítica de establecer un sistema que coordine a los adultos que trabajan con y cuidan a los niños pequeños bilingües con discapacidades. Tal sistema proporcionaría una idea clara sobre qué idioma o idiomas y formas de comunicación se identificaron como los más adecuadas para el aprendizaje y la interacción social. Solo de la colaboración entre educadores especiales, educadores de la

Punto importante de la investigación

Los niños sordos y con falta de audición de hogares hispanohablantes

Gerner de García (1995a, b) descubrió que para los alumnos sordos y con falta de audición cuyo idioma materno era el español, si ya poseían una base en español junto con el lenguaje de señas, el enfoque trilingüe con el uso del español y el lenguaje de señas americano mientras que el inglés hablado estaba siendo presentado tenía éxito. También descubrió que algunos alumnos emigrantes sordos y con falta de audición llegaban a los Estados Unidos con poca educación formal y, por consiguiente, podrían no saber ningún lenguaje de señas u otras formas de lenguajes hablados o escritos. Así que se encontraban con la postura de adquirir dos idiomas—el inglés hablado y alguna forma de lenguaje de señas.

PRINCIPIOS Y PRÁCTICAS

PRINCIPIO

La coordinación y la colaboración entre las familias, maestros y especialistas son cruciales para apoyar el desarrollo del lenguaje y de la lecto-escritura de los niños con discapacidades u otras necesidades especiales.

La comunicación entre los maestros y las familias es crucial para servir a todos los niños de manera más efectiva, especialmente cuando los niños tienen necesidades únicas. En estos casos, la coordinación y la colaboración entre los maestros y las familias se convierten en apoyos necesarios para el niño.

PRÁCTICAS

- Determine junto con la familia qué idioma prefieren y cuánto lo usan. Desarrolle un plan que apoye los objetivos de la familia a la vez que las metas que se contemplan para la clase, en el IFSP y IEP.
- Varíe y adapte la cantidad de apoyo que ofrecen los adultos según las capacidades de los niños de modo que cada niño controle su propio aprendizaje lo más posible.
- Correlacione los objetivos y las actividades de aprendizaje con el programa de estudios y los estándares locales y estatales.
- Haga uso de todos los sentidos (vista, oído, tacto, gusto) al presentar y enseñar el vocabulario y otros conceptos.
- Ponga a disposición de los niños con discapacidades varias oportunidades para que interactúen con sus compañeros sin discapacidades tanto en inglés como en su idioma materno.
- Modele para los alumnos sin discapacidades maneras en que puedan interactuar y ayudar a sus compañeros de clase con discapacidades.
- Utilice gestos, palabras en lenguaje de señas, señales visuales y accesorios cuando no tenga el artículo real (o empareje el artículo real con uno o más de estos accesorios) para promover la comunicación exitosa tanto en inglés como en el idioma del hogar de los niños.
- Use la tecnología (por ejemplo, las computadoras, aparatos de voz y juguetes accionados por un interruptor) en la clase como un medio adicional para apoyar el aprendizaje de los niños.
- Ofrezca materiales adaptados o especializados (por ejemplo, libros grabados, libros de Braille y otros materiales impresos con texto grande y en negrilla, y manijas adaptadas en diversos materiales) en la clase para facilitar la participación activa.
- Haga cambios ambientales adecuados (por ejemplo, materiales con contraste de color, buena iluminación, bajo nivel de ruido, asientos y espacios de trabajo cómodos) para apoyar el aprendizaje de los niños.

primera infancia y educadores bilingües junto con la familia del niño surgiría un entendimiento mutuo. Tanto los maestros como los administradores deben involucrarse.

El equipo, en colaboración, tiene que tomar en cuenta la manera en que se usarán el lenguaje hablado y el sistema de comunicación aumentativo, como el lenguaje de señas o sistema de fotos y símbolos, durante el transcurso del día del niño. Cualquier sistema o combinación de sistemas de comunicación dará resultados óptimos cuando se ponga en práctica de manera natural y sin estrés. Por lo tanto, el IFSP o IEP (por sus siglas en inglés) debería especificar qué objetivos educativos se darán en la lengua materna, cuáles se darán en inglés y, si es pertinente, cuáles en una forma de comunicación alternativa adecuada para los niños que aprenden inglés (Artiles y Ortiz 2002).

Pregúntese a sí mismo

1. ¿Qué acceso tengo a los colegas con conocimientos sobre la adquisición de un segundo idioma que puedan ayudarme a determinar si un alumno demuestra una diferencia del lenguaje o un trastorno del lenguaje?
2. ¿Con qué frecuencia me reúno con cada miembro del equipo responsable de cada niño de mi clase con un IFSP o IEP?
3. ¿Cuánto preparado y cómodo me siento al usar los distintos sistemas de comunicación que los niños de mi clase traen de otros lugares? Si es necesario, ¿dónde acudo para recibir apoyo?
4. ¿Qué puedo hacer para crear un ambiente de inclusión para que los niños con discapacidades de mi clase tengan acceso a y se beneficien de las numerosas actividades de lenguaje y lecto-escritura que ofrezco al resto de mis alumnos?

Obras adicionales

Artiles, A. J., y A. A. Ortiz, editores. 2002. *English Language Learners with Special Education Needs: Identification, Assessment, and Instruction*. McHenry, Ill.: Center for Applied Linguistics and Delta Systems.

Klein, M. D., y D. Chen. 2001. *Working with Children from Diverse Cultural Backgrounds*. Albany, N.Y.: Delmar.

Lynch, E. W., y M. J. Hanson. 1998. *Developing Cross-cultural Competence: A Guide for Working with Young Children and their Families* (Second edition). Baltimore: Paul H. Brookes.

Nota: Véase las páginas 124-36 para una lista completa de obras citadas en este documento.

8

Las prácticas recomendadas en la lecto-escritura a temprana edad

Maestro: "Andrés habla ruso. Nadie del personal habla este idioma. Su madre se quedó durante varias horas el primer día para mostrarle el centro a Andrés y para explicarle la rutina diaria. Utilizo un programa con fotos para enseñarle lo que se puede esperar en todo el día, una gran variedad de accesorios y libros con muchas imágenes y también gestos, tal como tocar la silla donde él puede sentarse mientras le digo, 'Siéntate en la silla'. He compartido estas estrategias con los otros niños de la clase y lo están ayudando con las mismas técnicas."

Cómo definir la lecto-escritura a temprana edad

Se ha definido la lecto-escritura a temprana edad o alfabetización de muchas maneras y cada definición tiene implicaciones para la enseñanza y la orientación del desarrollo de los niños. Koralek y Collins (1997, 10) afirman que el comienzo de la "alfabetización describe el proceso gradual y continuo de aprender a comprender y usar el lenguaje que empieza en el nacimiento y sigue a través de los años de la primera infancia. Durante este período los niños aprenden primero a usar las formas verbales del lenguaje—la comprensión y expresión oral—y luego empiezan a explorar y comprender el sentido de las formas escritas—a lectura y la escritura."

La investigación sobre el desarrollo del cerebro ha revelado la importancia que tienen las relaciones tempranas y el desarrollo saludable tanto del aspecto social-emocional como del lenguaje. En general esa investigación informará la planificación e instrucción del comienzo de la alfabetización que lleven a cabo los maestros y programas (Snow, Burns, y Griffin 1998). Koralek y Collins (1997) hacen notar que proporcionar a los niños muchas oportunidades para escuchar y hablar sentará unas bases firmes en lectura y escritura. Los niños a quienes se les lee frecuentemente están expuestos al placer de la lectura. Aún con estas oportunidades en cuanto al lenguaje y la lecto-escritura, entre el ocho y el diez por ciento, aproximadamente, de la población todavía tiene dificultades en aprender a leer (Snow, Burns, y Griffin 1998). La mayoría de los niños llegan al mundo lista para aprender el lenguaje hablado, aún así, necesitarán de una instrucción cuidadosamente planeada para aprender a leer o comprender el sentido del lenguaje escrito (Berg and Stegelman 2003; Kaderavek y Justice 2004).

El saber cómo construir el significado a través de la lectura y de la escritura son dos componentes del comienzo de la alfabetización. "Leer y escribir siempre se encuentran ubicados dentro de las *comunidades de discurso*—grupos de personas con prácticas de lenguaje, comportamientos y maneras de pensar sobre el mundo que son determinados social y culturalmente" (Owocki 2001, 6). Por lo tanto, el conocimiento que los niños necesitan para explorar la lectura y la escritura dentro de sus comunidades es el tercer componente relacionado con el desarrollo de la lecto-escritura. Por consiguiente, se debería considerar a los niños y sus familias como contribuyentes al desarrollo y la práctica de la lecto-escritura al igual que sus prácticas de comunicación verbales. Los beneficios de que los niños pequeños bilingües tengan experiencias en

el uso del lenguaje y de la lecto-escritura que sean positivas y significativas tanto en inglés como en el idioma del hogar tienen un enorme alcance. Como Snow, Burns, y Griffin (1998, 324–25) manifiestan: ". . . Estar alfabetizado en dos idiomas, o poseer la capacidad de leer y escribir en dos idiomas, otorga numerosos beneficios intelectuales, culturales, económicos y sociales."

Cómo conectar el hogar con las prácticas de la lecto-escritura de la escuela

Duke y Purcell-Gates (2003) destacan la importancia de sacar provecho de las prácticas de lecto-escritura que se utilizan en el hogar y usarlas como recursos y puentes con el fin de presentar prácticas de lecto-escritura que se utilizan en la escuela. A menudo los maestros les piden a los padres y miembros de la familia que utilicen en casa el vocabulario y las prácticas de lecto-escritura de la escuela. Pero se les olvida hacer lo contrario (es decir, traer a la escuela o al lugar de cuidado la riqueza de prácticas de lecto-escritura, herramientas y materiales que ya existen en el hogar).

PRINCIPIOS Y PRÁCTICAS

PRINCIPIO

Participar en varias prácticas de lecto-escritura tales como leer libros, cantar canciones y recitar poesía, forma parte de la vida cotidiana de la mayoría de las familias.

Los maestros de nivel preescolar deben reconocer y aprovechar la riqueza verbal de las familias de los niños. Por ejemplo, se ha encontrado que la poesía juega un papel importante en el desarrollo del lenguaje de algunas familias coreano-americanas (Scarcella 1990). Al reunir la siguiente información, un maestro tendrá mejores posibilidades de sacar provecho de las prácticas de lecto-escritura y la base de conocimientos con los que los niños están familiarizados y usar esta información como recurso en la clase.

PRÁCTICAS

Pregunte a los padres sobre las maneras en las que usan el lenguaje y promueven la lecto-escritura en el hogar:

- ¿Se le leen a los niños? Si la respuesta es sí, ¿qué clase de materiales impresos eligen los adultos y los niños en el hogar?

  Correo, cartas
  Periódicos
  Revistas populares

Libros y textos impresos religiosos
Libros de receta y etiquetas de alimentos
Boletines de la escuela y hojas de información
Libros de cuentos infantiles
Cuentos populares
Poesía infantil
Poesía
Cartas o tarjetas de parientes
Guías de televisión
Juegos de tablero
Libros para colorear o de actividades

- ¿Se recitan poesías infantiles?
- ¿Se cuentan historias sobre los parientes y amigos?
- ¿Se canta junto con la música? Si la respuesta es sí, ¿qué clase de música? ¿El niño o niña tiene alguna canción favorita?
- ¿Se narran cuentos populares?
- ¿Se juega con juegos de palabras?
- ¿Se comparten refranes?
- ¿Se repiten las quintillas humorísticas?
- ¿Tienen conversaciones familiares? ¿Cuándo tienen lugar las mejores conversaciones? ¿De qué le gusta hablar a su hijo o hija? ¿De qué le gusta hablar a usted?

El reciente énfasis en la importancia de la alfabetización a temprana edad está llevando a los educadores a buscar dirección a medida que intentan respetar el idioma del hogar y la cultura de los niños y al mismo tiempo presentarles el inglés académico. La investigación ha mostrado que los niños son capaces de transferir el lenguaje y la lecto-escritura de un idioma a otro (Durgunoglu y Öney 2000; Jiménez, Garcia, y Pearson 1995; Lanauze y Snow 1989). Cuando el idioma del hogar de los niños sigue las mismas convenciones de escritura que las de inglés (por ejemplo, se lee de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo), es muy probable que los niños apliquen estos mismos principios a la lectura en el segundo idioma. Cuánto mejores sean las habilidades verbales y la lecto-escritura de los niños, más probabilidad habrá de que los niños transfieran con éxito estas capacidades al segundo idioma. (Se explicó cómo la base en el primer idioma proporciona el apoyo necesario para aprender el segundo idioma en una discusión anterior sobre la hipótesis del umbral en el Capítulo Cuatro).

En los niños de kindergarten y de la escuela primaria, se han descubierto que hay varias habilidades cognitivas básicas que se pueden transferir de un idioma a otro de modo que faciliten el proceso de la adquisición del segundo idioma y el desarrollo de la lecto-escritura (Baddeley 1988; Case 1985; Geva y Ryan 1993). Los niños son capaces de:

1. Usar información de lo que se está discutiendo y conectar esa información con lo que ya saben con el fin de comprender el sentido de conceptos nuevos.
2. Usar su conocimiento sobre las relaciones entre las letras y los sonidos para empezar a descifrar el material impreso.
3. Acordarse de palabras y sus significados.
4. Aplicar su conocimiento del orden de palabras a medida que comienzan a leer y escribir.
5. Comprender el cuento o texto que se les lea y hacer preguntas cuando están confundidos o cuando la lectura no tiene sentido.
6. Anotar sus pensamientos.

Los niños tienen la capacidad de transferir su conocimiento y estrategias en decodificación para determinar el significado de un texto cuando lo leen en un segundo idioma. El conocimiento lingüístico básico y los procesos cognitivos involucrados en la tarea de decodificar son el reconocimiento de la letra, el conocimiento fonológico, las relaciones entre la letra y su sonido (la fonética), el mezclar los sonidos para formar palabras y el emparejar el texto impreso con las palabras conocidas almacenadas en la memoria a largo plazo. Se ha descubi-

Punto importante de la investigación

Después de repasar la investigación sobre las prácticas de lecto-escritura de los estudiantes latinos, Barrera y Jiménez (2002) descubrieron que los maestros más efectivos:

1. Ofrecían un equilibrio entre la atención a la decodificación y al significado del texto.
2. Creaban situaciones que permitían que los estudiantes utilizaran todos sus conocimientos culturales y lingüísticos. (Por ejemplo, algunos maestros presentaban un resumen de un cuento en español antes de leer el cuento en voz alta en inglés. Otros maestros permitían y alentaban a los niños a emplear el idioma que les fuera más cómodo en vez de limitarles sólo al inglés.)
3. Aumentaban su relación con los padres y familias pidiéndoles sugerencias e incorporándolas en las prácticas educativas cuando era oportuno.

erto que el conocimiento fonológico y la habilidad de decodificar en español están relacionados con la habilidad de los niños bilingües de decodificar los textos en inglés (Durgunoglu, Nagy, y Hansen-Bhatt 1993). Los procesos cognitivos básicos involucrados en las capacidades de procesar los sonidos y las letras en español estaban conectados con la decodificación de palabras en inglés. Se han observado los aspectos positivos de la transferencia en el reconocimiento de las palabras aún cuando el primer idioma del niño no tenga alfabeto. Por ejemplo, se descubrió en un estudio de niños chinos bilingües entre el primer y octavo grado que la capacidad de los niños de detectar la rima en chino tenía una relación significativa con sus capacidades fonológicas y de decodificación en inglés (Gottardo y otros 2001).

Enseñar a través del lenguaje

Existe una distinción importante entre enseñar a través del lenguaje y enseñar el lenguaje. Para los niños pequeños, el uso del lenguaje dentro del contexto de una conversación y de manera activa proporciona un medio por el que presentar conceptos nuevos y repasar los que se han aprendido. Su aprendizaje mejora cuando pueden hacer una conexión con algo familiar. Por lo tanto, el uso del idioma y la cultura del hogar, cuando sea posible, les ayudará a convertirse en mejores lectores aunque no hayan dominado el inglés todavía (TESOL 2001).

No obstante, el hacer una conexión con el primer idioma del niño no debería privar a los niños que aprenden inglés de textos escritos en inglés. Muchos de los niños de edad preescolar que aprenden inglés reconocen la escritura ambiental en inglés, tal como logotipos, etiquetas, programas de televisión y carteleras y disfrutan “leér” cuando la ven en material escrito de la escuela. Grandes libros ilustrados que tienen rimas, ritmos y repeticiones son muy útiles también. Un programa de lectura y escritura cuidadosamente planeado que ofrezca una presentación bien equilibrada de las destrezas necesarias para la lecto-escritura a través de la instrucción secuencial y la asignación de tiempo apropiado para que los niños y maestros participen en la lectura de distintas clases de textos representa un tipo de enfoque global a la enseñanza de la lecto-escritura que beneficiará a los niños que aprenden inglés (Torgesen 2002).

Con frecuencia, el maestro habla sólo en inglés o es bilingüe pero tiene niños en clase que hablan distintos idiomas. En tales casos, el maestro debe usar los recursos, en materia de lenguaje, de paraprofesionales, miembros de familias y voluntarios de la comunidad con el

fin de apoyar el continuo desarrollo conceptual de los niños que aún no han dominado el inglés. Además, el maestro puede llevar a cabo las muchas otras prácticas en esta guía para apoyar el desarrollo del lenguaje y de la lecto-escritura de los niños.

Para algunos niños bilingües, la tarea de aprender a leer y escribir en dos idiomas podría representar un reto mayor si su idioma tiene un sistema de escritura distinto y no sólo una escritura distinta. Por ejemplo, los niños que aprenden a leer y escribir en inglés y chino, los cuales tienen sistemas de escritura distintos, podrían tener más dificultad que los niños que aprenden a leer y escribir en inglés y hebreo, los cuales tienen escrituras distintas pero comparten sistemas de escritura basados en alfabetos (Harding-Esch y Riley 2003).

La lectura de libros en voz alta a los niños que aprenden inglés

La lectura de libros en voz alta a los niños les ayuda a adquirir información y capacidades tales como el significado de las palabras, la composición de un libro, una variedad de estilos de escritura, hechos sobre su mundo, las diferencias entre el lenguaje conversacional y escrito y el conocimiento de letras y palabras impresas junto con la relación entre el sonido y el texto impreso (Grupo de trabajo de la primera infancia de "Head Start" 2002). El uso de distintas clases de libros asegura que los niños encuentren al menos unos cuantos libros que satisfagan sus intereses y preferencias. Los libros de cuentos son tradicionalmente los favoritos de muchos niños pequeños mientras que a otros niños les gustan los libros que tengan información sobre animales, naturaleza, transportación, carreras o viajes, por ejemplo. Los libros sobre el alfabeto, diccionarios con fotos y libros con diagramas y transparencias (como los del cuerpo humano) también captan el interés de los niños. Algunos niños disfrutan particularmente de los libros que tienen poesía, canciones y versos infantiles o cuentos populares.

El ofrecer distintos tipos de libros también proporciona más flexibilidad para elegir uno o dos idiomas en los que leer un cuento. Varios

investigadores han destacado la importancia de usar libros auténticos o literatura multicultural en las que estén representados niños y adultos de diversas culturas estadounidenses participando en actividades reales de la familia y la comunidad y comunicándose en su idioma (Barrera, Quiroa, y Valdivia 2002; Natheson-Mejía y Escamilla 2000; Schon 1997). *Nota:* Evite el uso de libros y materiales escritos que refuercen los estereotipos o describan a la gente de manera ofensiva. A continuación se presentan otras opciones para el maestro:

- Los álbumes de fotos con etiquetas en inglés o el idioma del hogar son una forma excelente de hacer que se involucren los niños que no participan típicamente en la lectura tradicional de libros. Las imágenes de miembros de familias, mascotas y excursiones pueden provocar conversaciones y llevar a compartir experiencias.
- Los libros con fotos sirven como un medio excepcional para que el maestro y el niño interpreten e inventen su propia versión del cuento. De esta manera se puede contar la historia en cualquier idioma o combinación de idiomas.
- Los libros en inglés con palabras o frases en el idioma del hogar son especialmente útiles para hacer que participen los grupos en los cuales estén representados dos idiomas importantes de una clase. En cuanto los niños que ya dominan el inglés, los libros les presentan vocabulario en la lengua materna de sus compañeros. Para los niños cuya lengua materna sea todavía la dominante, los libros les ayudan a comprender, por lo menos, las partes de un cuento y a permanecer interesados en la experiencia de la lectura. Para los niños bilingües los libros pueden reforzar sus habilidades en los dos idiomas, mostrándoles cómo pueden servir de intérpretes o agentes intermediarios, en asuntos de lenguaje, para sus compañeros que entienden sólo uno de los idiomas. Un ejemplo bueno de esta clase de libro para clases que tengan niños que hablen inglés y español es *Pío Peep: Rimas infantiles tradicionales en español* (Ada y Campoy 2003).
- Los libros bilingües pueden tener texto en inglés en un lado de la página y en el segundo idioma al otro lado. Un miembro del personal puede leer el texto en inglés en una ocasión y un miembro de la familia o un voluntario de la clase puede leer el texto que no es en inglés en otra ocasión.
- Algunos maestros ponen a la disposición de todos versiones del mismo libro en inglés y en uno o más idiomas adicionales. Esta práctica permite que los niños comparen y contrasten el vocabulario y las convenciones escritas en distintos idiomas y que los adultos en la

clase lean a los niños en su idioma más dominante. También demuestra que el maestro valora un ambiente de aprendizaje multilingüe y multicultural.

- Los textos y cuentos que los niños dictan a sus maestros son muy significativos para todos los niños, incluso los niños que aprenden inglés, porque estos cuentos reflejan las experiencias que ellos conocen. Además, "escribir" sus propias frases y cuentos les da a los niños pequeños una manera concreta de participar en una experiencia de lecto-escritura significativa. Los niños de edad preescolar se benefician de escuchar cuentos sobre gente, lugares y cosas que tienen mucho significado para ellos.

De la investigación a la práctica

Leyendo con niños de edad preescolar que aprenden inglés

Se pueden utilizar las prácticas a continuación con todos los niños de edad preescolar, incluyendo los niños que aprenden inglés. La investigación que se está llevando a cabo promete arrojar luz sobre cómo cada una de estas prácticas funciona con los niños de edad preescolar que aprenden inglés. La meta de estas técnicas es promover interacciones agradables que se centran en los libros tanto para los adultos como para los niños.

- Utilice la técnica de "leer en voz alta" para alentar a un grupo de niños pequeños a seguir un cuento o texto. Para los niños que aprenden inglés, leer en voz alta dentro de grupos pequeños asegura una mayor participación por parte de cada niño del grupo y permite al maestro monitorizar el aprendizaje de cada niño. Algunos maestros bilingües utilizan el inglés y el idioma del hogar de manera ingeniosa en la lectura y discusión del texto o cuento (Thomas y Collier 2003b).
- Busque maneras de promover el uso del idioma del hogar por parte de los niños para reaccionar, predecir y repasar partes de un cuento o un pasaje cuando todavía estén en un nivel del desarrollo del inglés en el que no pueden contribuir de otra forma. Este enfoque hace que los niños que aprenden inglés se sientan más incluidos y promueve el desarrollo de otras áreas cognitivas y sociales.
- Presente conceptos o vocabulario claves en el idioma del hogar de los niños y en inglés antes de leerles un cuento o texto. Esto ayudará a que los niños se familiaricen, comprendan y se relacionen con al menos una parte de la terminología o vocabulario del cuento o texto.
- Repase vocabulario clave o nuevo a través de la "plática del texto" en la cual el maestro identifica de dos a cuatro palabras en el cuento

o texto. Cada palabra (1) se lee de nuevo tal como se usó en el texto y después se les pide a los niños que repitan la palabra junto con el maestro para crear una representación fonológica de la palabra; (2) recibe una definición que los niños de edad preescolar comprendan fácilmente; y (3) se usa en un contexto distinto al del mismo cuento (Beck y McKeown 2001).

- Utilice la lectura dialogada con un niño a la vez o con un grupo pequeño de niños. Con la lectura dialogada el adulto (1) aumenta la frecuencia con que se le pide al niño que nombre los objetos dentro de las imágenes o dibujos en los libros ilustrados; (2) utiliza preguntas que empiezan con "qué" así como las preguntas abiertas con el fin de alentar al niño a decir más de una palabra a la vez; y (3) amplia la respuesta del niño como una manera de enseñar el vocabulario y proporcionar descripciones más completas de lo que el niño observa (American Library Association 2004; Arnold y Whitehurst 1994).

La escritura como parte de la alfabetización a temprana edad

Ofrecer oportunidades para escribir, junto con oportunidades para leer, es una estrategia importante para alentar a los niños que aprenden un segundo idioma a practicar habilidades emergentes en el nuevo idioma a medida que solidifican sus habilidades en el primer idioma. La manera en que los niños escriben depende de su capacidad verbal y habilidades motoras finas. La escritura se puede manifestar en forma de dibujo como medio para representar un pensamiento,

Alejandra, a los cinco años y antes de empezar kindergarten, utiliza el inglés y el español en una tarjeta que le mandó a su Tía Rebeca.

un dictado a un adulto o el comienzo de sus intentos con la escritura independiente. Es posible que los niños que aprenden inglés usen convenciones de escritura de su idioma del hogar y del inglés al igual que mezclan los idiomas en el habla.

Las personas bilingües poseen mayor conocimiento del lenguaje que las personas monolingües debido a un conocimiento metalingüístico subyacente común. Tienen acceso a dos idiomas y la oportunidad de contrastarlos. Al parecer, este conocimiento y la conciencia del significado del lenguaje escrito están relacionados. Se ha descubierto que este conocimiento de que el lenguaje hablado puede ser representado en forma escrita se desarrolla antes en los niños bilingües que en los niños monolingües (Bialystok 1997; Durgunoglu y Öney 2000). Es decir, el conocimiento que los sonidos de la palabra *galleta* /*ga*/ /*ye*/ /*ta*/ se representan con las letras "g" "a" "ll" "e" "t" "a" se transfiere del primer idioma y de esta forma facilita la adquisición de este conocimiento en el segundo idioma.

De la investigación a la práctica

Recurrir al conocimiento de los niños

A continuación se muestra un ejemplo de cómo una maestra utilizó el conocimiento anterior de los niños de un tema para empezar una unidad:

"Este año los niños y yo exploramos el tema de 'El Océano'. Como parte de una actividad introductoria les pregunté a mis alumnos qué clase de pez les gustaría ser si vivieran en el océano. Como tengo hispanohablantes y angloparlantes, hice y escribí la pregunta en español y en inglés. A continuación están mi pregunta y las respuestas:

What kind of fish would you like to be?
¿Qué tipo de pez te gustaría ser?
John: Tiburón
Vivi: Red fish (pez rojo)
Juan: Una tuna fish (atún)
Sara: Un pescado rojo
Toni: Una ballena
Liliana: Un pececito, la mamá
María: Un pez grande que nada en el mar todo el día

Por sus respuestas me di cuente de que ya tenían una base sobre los animales del océano, incluyendo algunos conceptos muy avanzados y un vocabulario que podría ampliar."

Hacer que los cuentos cobren vida

Una práctica clave de la lecto-escritura en la educación de los niños que aprenden inglés es proporcionarles varias formas de volver a ver el mismo texto en otras áreas de la clase o en otras actividades. Esta práctica permite que los maestros y alumnos exploren más allá de la técnica de leer en voz alta y repitan y repasen elementos del cuento y el vocabulario. Los maestros pueden usar representaciones de los cuentos con tableros de franela; representaciones usando títeres y muñecas; cajas de cuentos con accesorios importantes del cuento; actividades de arte y escritura con relación al cuento; mochilas del hogar y la familia junto con canciones y juegos con las manos relacionados con el cuento, con el fin de suplir la experiencia de la lectura y hacer que los cuentos cobren vida. Los programas de computadora que hacen juego con los cuentos pueden servir para repasar el cuento, reforzar el vocabulario y proporcionar un medio alternativo para que los niños con discapacidades "lean" junto con sus compañeros. Se pueden emplear estas opciones útiles y multisensoriales junto con distintas clases de presentaciones visuales y objetos manipulables en la enseñanza individual, de grupos pequeños o todo el grupo con el fin de proporcionar distintas oportunidades a los niños que aprenden inglés de interactuar con el cuento y contribuir a las discusiones posteriores (Isbell 2002).

Los maestros que son versados en hacer que los niños que aprenden inglés participen en lecciones útiles, multisensoriales e interactivas alientan a sus alumnos a pensar, cuestionar, escuchar y reflexionar sobre los elementos del cuento. Pinnegar, Teemant, y Tyra (2001) dicen que es importante colocar a los niños en distintas clases de combinaciones (un niño con dominio del inglés junto con un niño bilingüe junto con un niño que sólo habla el idioma del hogar) ya que la naturaleza social del grupo o aumentará o impedirá los riesgos que estén dispuestos a tomar. (Un enfoque crucial al comienzo de la alfabetización para los alumnos monolingües y bilingües debería incluir la instrucción sobre los subcomponentes claves de la lectura, incluyendo actividades de conocimiento fonológico básico, tales como la rima y aliteración; exposición al alfabeto y correspondencia de letras y sonidos; desarrollo del vocabulario; y oportunidades para empezar a escribir (Dickinson y Tabors 2001; International Reading Association 1998, 1999). Como un porcentaje significativo de los niños, especialmente aquellos en riesgo de tener dificultades en lectura, se beneficia de la instrucción sistemática, les conviene presentar los subcomponentes claves de la lectura en

grupos pequeños y ofrecer una sucesión de lecciones útiles y lúdicas (Astore 2004; Torgesen 2002).

Recientemente, un número cada vez mayor de estudios validados científicamente que se llevaron a cabo con niños de edad escolar logró demostrar la importancia de presentar a los niños de edad preescolar las habilidades esenciales para aprender a leer muy temprano en la escuela primaria (National Institute on Child Health and Human Development 2000). Las actividades de aprendizaje que exponen a los niños de edad preescolar al conocimiento de las letras, conceptos del material impreso y conocimiento fonológico básico funcionan bien si son relativamente breves, lúdicas, interactivas, multisensoriales y útiles (Neuman, Copple, y Bredekamp 2000). Las oportunidades para adquirir estas habilidades sientan las bases que los niños de edad preescolar que aprenden inglés necesitan para aprender a leer y apoyarlos en el dominio del inglés. Al crear oportunidades para que los niños que aprenden inglés adquieran las habilidades esenciales y tengan experiencias que los lleven a convertirse en lectores hábiles, los maestros tienen que prestar atención a cómo se está desarrollando la habilidad de cada niño para comprender y hablar inglés. Los niños que aprenden inglés se benefician de las actividades que promueven las habilidades y experiencias esenciales tanto en inglés como en el idioma del hogar.

Los estudios recientes validados científicamente indican que los maestros que obtuvieron los mejores resultados se enfocaban en el desarrollo de la capacidad para la decodificación (es decir, la aliteración, rimas verbales y conocimiento del alfabeto), la lectura a los niños y hacer que participaran en actividades lúdicas que desarrollaran el lenguaje verbal. A pesar de que muchos maestros de nivel preescolar ya realicen varias de estas prácticas como parte de su rutina diaria, algunos podrían preguntarse cómo incorporar estas áreas de habilidades dentro de un horario completo. Los estudios científicos examinados por el Panel Nacional sobre la Alfabetización a Temprano Edad mostró que enfocarse sobre la mayoría de estas habilidades por sólo unos minutos al día contribuyó al progreso de los niños de edad preescolar en su camino hacia la alfabetización (Strickland y otros 2004). El panel notó también que la alfabetización a temprana edad es un área que merece mayor investigación, especialmente en lo referente a los niños que aprenden inglés que eran el enfoque de sólo un puñado de estudios que se incluían en la síntesis del panel (Shanahan y Strickland 2004).

En otro examen de la investigación, Dickinson y Smith (2001) identificaron otros factores que contribuyen al éxito de los niños en

la lecto-escritura, incluyendo (1) las medidas estructurales, tales como la proporción entre los maestros y los niños, el tamaño del programa y cuántos años de experiencia tienen los maestros junto con su nivel de educación; (2) el proceso educativo evaluado con instrumentos de valoración, como los materiales disponibles para los niños junto con la naturaleza y organización de los materiales educativos; (3) las opiniones de los maestros sobre el desarrollo infantil y las prácticas adecuadas para la clase; y (4) las interacciones entre el maestro y niño y entre los niños. "La manera en que los maestros se dirigen a cada individuo y al grupo influye mucho en el tono emocional de la clase. Este ambiente emocional, a su vez, tiene un impacto sobre la disponibilidad de los niños a confiar en y relacionarse con los maestros además de participar en las actividades de aprendizaje de la lecto-escritura que se les dan en la clase" (Dickinson y Smith 2001, 140).

Estrategias de la lecto-escritura para los niños con necesidades especiales que aprenden inglés

La introducción del habla y de la lecto-escritura a través de experiencias concretas y multisensoriales les brinda a muchos niños con discapacidades el apoyo que necesitan para fortalecer la base a la hora de decodificar palabras y comprender su significado. El poder participar en actividades de preparación para la lecto-escritura como parte del plan de estudios constituye la clave del éxito en la educación de todos los niños, incluso los niños con discapacidades desde leves hasta severas. Un enfoque global al comienzo de la lecto-escritura debe tomar en consideración las necesidades particulares de aprendizaje de cada niño.

Los niños con discapacidades pueden beneficiarse si se les expone a libros cortos con vocabulario limitado. Los investigadores (Palincsar y Klenk 1992; Ruiz, Vargas, y Beltran 2002) han descubierto que los niños que aprenden inglés y presentan discapacidades leves o moderadas pueden beneficiarse de un programa de lecto-escritura que:

- Exponga a los niños a las letras, conceptos de material impreso y habilidades básicas del conocimiento fonológico
- Anima a los niños y maestros a participar en conversaciones prolongadas
- Ofrezca una aplicación flexible de las estrategias de comprensión
- Ofrezca a los niños las oportunidades de mirar o leer una variedad de libros y cuentos

A pesar de no enfocarse específicamente sobre los niños que aprenden inglés, la investigación ha demostrado que los niños con el diagnóstico de síndrome de Down se benefician de los juegos de reconocimiento de palabras junto con atención al conocimiento fonológico, desarrollo del vocabulario y la comprensión (Al Otaiba y Hosp 2004). Del mismo modo, los niños pequeños con el diagnóstico de autismo se beneficiaron de que se les presentaran libros con fotos (por ejemplo, de automóviles, bomberos, niños, etc.), libros del alfabeto y libros con texto informativo en vez de cuentos ficticios (Richman 2003).

PRINCIPIOS Y PRÁCTICAS 10

PRINCIPIO

Ofrecer una variedad de oportunidades para que los niños exploren los materiales escritos y sus significados así como los sonidos del lenguaje hablado a través de la rima y la aliteración fortalecen las habilidades verbales y de lecto-escritura de los niños de edad preescolar que aprenden inglés.

La clase debe ser rica en material escrito significativo para ayudar a los niños a entender la conexión entre el lenguaje escrito y el hablado. El texto tiene significado cuando está relacionado con las experiencias inmediatas y pasadas de los niños. Es de suma importancia que la enseñanza de la lecto-escritura incluya actividades útiles y lúdicas.

PRÁCTICAS

- Anime el desarrollo de habilidades de lecto-escritura emergentes en un ambiente de apoyo al reconocer y ampliar los esfuerzos de los niños.
- Ofrezca una variedad abundante de experiencias útiles, lúdicas y multisensoriales en relación con la lecto-escritura y el lenguaje tal como la repetición acompañada por la música o palmadas (Departamento de Educación de los Estados Unidos 2002).
- Pida a los niños y sus padres que compartan con la clase poesías infantiles culturalmente pertinentes y fáciles de enseñar en su idioma natal que sirven como herramienta para construir el fundamento de su conocimiento fonológico (Reading Rockets 2004).

- Vincule las actividades de lecto-escritura a las culturas, lenguajes y experiencias de los niños con el fin de motivar la participación de los niños.
- Utilice dibujos, fotografías y escenas de los libros como punto de partida para la interacción y discusión.
- Ayude a los niños a reconocer sus nombres en forma escrita animándolos a mirar mientras usted escribe las letras de sus nombres y diciendo en voz alta cada letra al escribirla. Coloque los nombres de los niños en varios lugares de la clase—al lado de los armarios, entre las obras de arte de la pared, en los libros de fotos junto a las fotos familiares, por ejemplo (Armbruster y otros 2003).
- Ponga etiquetas en los artículos y centros de aprendizaje en inglés y en los idiomas del hogar de los niños, incluyendo el lenguaje de señas, fotos símbolos y Braille cuando sea aplicable a los niños de su clase.
- Distribuya distintas clases de materiales de lectura por toda la clase y en el patio de la clase en vez de guardar los libros en un solo estante. Estos materiales pueden incluir menús, guías telefónicas, catálogos, revistas, carteles e instrucciones de las actividades por escrito además de libros infantiles.
- Provea distintas clases de instrumentos y materiales para escribir, tanto en lugares dentro como fuera, tales como tiza, marcadores, lápices, carboncillo, plumas, esponjas, sellos, pinceles y cuentagotas para promover la escritura a lo largo de la rutina cotidiana. Recuerde modificar estos materiales con Velcro, vendas o tubos para aquellos niños con dificultades musculares.
- Recuerde hacer uso de las colecciones de libros de las bibliotecas, bibliotecas ambulantes, los hogares de las familias y otras agencias de servicio de la comunidad. Usted podrá encontrar una mayor variedad de clases de libros pidiéndolos prestados a estas fuentes.
- Comunique la importancia de las actividades de lectura y comienzo de la alfabetización a los adultos que interactúen con los niños, incluso los miembros de las familias y voluntarios de la clase.

Poner atención a las prácticas del comienzo de la alfabetización es esencial para obtener resultados tanto a corto plazo como a largo plazo para los niños que aprenden inglés. Como continuamente se está generando información nueva sobre estas prácticas, se anima a los maestros a seguir enfocándose en las mejores prácticas para los niños que aprenden inglés a medida que se desarrollan en su capacitación profesional. En conclusión, la siguiente sección de “De la investigación

a la práctica" ofrece ejemplos sobre diversas prácticas al comienzo de la alfabetización en las que los niños pueden participar y explica, además, cómo las prácticas que se encuentran en muchas clases de nivel pre-escolar están relacionadas con el éxito posterior de los niños en las áreas de la lectura y la escritura.

De la investigación a la práctica

Las exploraciones de la alfabetización a temprana edad

Hacer un patrón con objetos como botones, cuentas y pequeños cubos de color.	Al poner las cosas en cierta orden, los niños comienzan a comprender el orden, ayudándolos de esta forma a descubrir que las letras de las palabras tienen que ir en un orden determinado.
Escuchar un cuento, luego hablar con sus familias, maestros o profesores particulares y entre sí sobre la trama y los personajes, sobre lo que podría ocurrir y lo que les guto del libro.	Los niños disfrutan de las sesiones de leer en voz alta en las cuales aprenden que los libros tienen la capacidad de presentar gente, lugares e ideas así como de describir experiencias familiares. Escuchar y hablar les ayuda a los niños a fortalecer su vocabulario. Se divierten mientras aprenden los conceptos básicos de la lecto-escritura, por ejemplo que el texto impreso son las palabras habladas en forma escrita, que el texto impreso tiene significado y que el texto de muchos idiomas con alfabeto se lee de la izquierda a la derecha, de arriba hacia abajo en una página y del frente hacia atrás en un libro.
Jugar un juego en el cual tienen que emparejar cosas, como un juego de concentración o bingo con fotos.	Cuando ven que algunas cosas son exactamente iguales, los niños se dan cuenta que las letras de las palabras tienen que ser escritas siempr en la misma orden para que tengan significado.

Fuente: Adaptado de Koralek y Collins (1997, 13), con alguna elaboración de conceptos basados en Torgesen y Matheson (2001).

Lo que los niños podrían hacer	Cómo se relaciona la práctica con la lectura y la escritura
Moverse junto con la música mientras siguen instrucciones tales como "Pongan las manos hacia arriba, abajo, atrás, a la izquierda, a la derecha. Ahora meneen el cuerpo."	Los niños comienzan a comprender los conceptos tales como arriba/abajo, delante/atrás e izquierda/derecha y a añadir estas palabras a su vocabulario. La comprensión de estos conceptos lleva al conocimiento de cómo se leen y escriben las palabras sobre una página y de los términos de posición.
Recitar poesías en verso que hayan sido presentadas por un padre, madre, maestro o profesor particular e inventar nuevas rimas por su cuenta.	Los niños desarrollan una de las habilidades básicas más importantes del conocimiento fonológico cuando aprenden sobre las palabras que riman.
Hacer carteles para "el supermercado".	Los niños practican con el uso del material impreso para compartir información—en este caso el precio de distintos alimentos dentro de contextos significativos.
Volver a contar un cuento favorito a otro niño o animal de peluche.	La confianza de los niños en su habilidad de aprender a leer aumenta. Practican contando el cuento en el orden que se les leyó—del comienzo al medio hasta el final.
Usar letras inventadas para escribir una lista de compras para el mercado mientras su padre o madre hace su propia lista.	Los niños hacen uso de la escritura para compartir información con otros. Se les introduce a las convenciones de la escritura al observar cómo un adulto escribe. El uso de la escritura inventada alienta el desarrollo del conocimiento fonémico.
Firmar sus nombres (con un garabato, un dibujo, algunas de las letras o "correctamente") en la lista de asistencia, un dibujo o una carta.	Los niños aprenden que sus nombres los representan a ellos y que otras palabras representan objetos, emociones, acciones, etc. Comprenden que la escritura tiene un propósito—por ejemplo, dejarles saber a sus maestros que han llegado, mostrarles a otras personas sus obras de arte o comunicarse con alguien que mandó una carta.

Pregúntese a sí mismo

1. ¿Cómo tratan mis metas de lenguaje y de la lecto-escritura el desarrollo del idioma materno y el inglés de cada niño?
2. ¿Cómo puedo facilitar el acceso a los materiales por escrito a toda la clase tanto en inglés como en los otros idiomas que mis alumnos hablan?
3. ¿Qué estrategias he puesto en práctica para ayudar a las familias de los niños de mi clase a familiarizarse con las prácticas de lecto-escritura?
4. ¿Hasta qué punto he usado varios recursos sobre este tema están a mí disposición y la de los padres?

Obras adicionales para los padres

Armbruster, B., and others. 2003. *A Child Becomes a Reader, Birth through Preschool: Proven Ideas from Research for Parents*. Available in English and Spanish at the Partnership for Reading Web site: https://lincs.ed.gov/publications/html/parent_guides/birth_to_pre.html; or at 1-800-228-8813; or by e-mail at edpubs@inet.ed.gov.

Bishop, A., R. H. Yopp, and H. K. Yopp. 2000. *Ready for Reading: A Handbook for Parents of Preschoolers*. Boston, Mass.: Allyn and Bacon.

Hall, S. L., and L. C. Moats. 1999. *Straight Talk About Reading*. Chicago, Ill.: Contemporary Books.

Language Is the Key: A Program for Building Language and Literacy in Early Childhood. Seattle: Washington Learning Systems. Available in seven languages and in English with subtitles for viewers with hearing impairments.

Reading Rockets. 2004. A national multimedia project that looks at how young children learn to read, why so many struggle, and how caring adults can help. Includes print guides for viewers, educators, and families. http://www.readingrockets.org; a Web site for Spanish-speaking parents is at http://www.colorincolorado.org.

U.S. Department of Education. 2005. *Helping Your Child Become a Reader* (Second edition). http://www.ed.gov/parents/academic/help/reader/index.html. To order copies, telephone 1-877-433-7827 or 1-800-437-0833 (for TDD or TTY).

Whitehurst, R. 2004. *Dialogic Reading: An Effective Way to Read to Preschoolers*. http://www.readingrockets.org/article.php?id=431

Obras adicionales para los maestros

Ballanger, C. 1999. *Teaching Other People's Children: Literacy and Learning in a Bilingual Classroom*. New York: Teachers College Press.

Center for the Improvement of Early Reading Achievement (CIERA) and the National Institute for Literacy (NIFL). 2001. *Put Reading First: The Research Building Blocks for Teaching Children to Read*. Washington, D.C.: Partnership for Reading.

Koralek, D., y R. Collins. 1997. *On the Road to Reading: A Guide for Community Partners*. Vienna, Va.: The Early Childhood Technical Assistance Center. To order copies, telephone 1-800-616-2242.

"Learning to Read and Write: Developmentally Appropriate Practices for Young Children." 1998. A joint position statement of the International Reading Association and the National Association for the Education of Young Children. *The Reading Teacher*, Vol. 52, No. 2, 193–214.

Lindholm-Leary, K. 1999. *Biliteracy for a Global Society: An Idea Book on Dual Language Acquisition*. Washington, D.C.: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Pinnegar, S.; A. Teemant; y S. Tyra. 2002. *The Early Childhood Literacy Case: A Video Ethnography of Balanced Literacy Approaches for Second-Language Students*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.

Report of the National Reading Panel. 2000. *Teaching Children to Read*. Rockville, Md.: NICHD Clearinghouse. Telephone 1-800-370-2943.

Torgeson, J. K., y P. Matheson. 2001. "What Every Teacher Should Know About Phonological Awareness," in *The CORE Reading Research Anthology: The Why of Reading Instruction*. Novato, Calif.: Arena Press, pp. 38–46.

Nota: Véase las páginas 124-36 para una lista completa de obras citadas en este documento.

Apéndice A

Principios que fomentan el lenguaje, la lecto-escritura y el aprendizaje de los niños de edad preescolar que aprenden inglés

Los diez principios que se explican a continuación aparecen a lo largo de toda la guía. En su totalidad, promueven un ambiente que respeta y valora la diversidad lingüística y cultural en el camino hacia el dominio del inglés.

1. Se mejora la educación de los niños que aprenden inglés cuando los programas de nivel preescolar y las familias crean una asociación significativa.
2. A los niños les beneficia que los maestros comprendan e incorporen las diferencias culturales en su discurso diario.
3. Las prácticas que dan buen resultado son aquelloa que promueven el que se compartan experiencias donde el lenguaje se emplea como un instrumento para comunicar los intereses, las ideas y las emociones.
4. El uso del lenguaje de manera creativa e interactiva por parte tanto de los maestros como de los alumnos de edad preescolar promueve el desarrollo y el aprendizaje del lenguaje.
5. Experimentar con el uso, la forma, el propósito y la intención de tanto el primer como el segundo idioma conduce al mejoramiento en la adquisición del segundo idioma.
6. El uso y desarrollo continuado del idioma materno del niño le ayudará en la adquisición del inglés.
7. El cambio de código es una parte normal del desarrollo del lenguaje de muchos niños bilingües.
8. La coordinación y la colaboración entre las familias, maestros y especialistas son cruciales para apoyar al desarrollo del lenguaje y de la lecto-escritura de los niños con discapacidades y otras necesidades especiales.
9. Participar en varias actividades de lecto-escritura tales como leer libros, cantar canciones y recitar poesía forma parte de la vida cotidiana de la mayoría de las familias.
10. Ofrecer una variedad de oportunidades para que los niños exploren los materiales escritos y sus significados así como los sonidos del lenguaje hablado a través de la rima y la aliteración fortalecen las habilidades verbales y de lecto-escritura de los niños de edad preescolar que aprenden inglés.

Apéndice B

Las pautas del desarrollo y el aprendizaje en prekindergarten

Se recomienda al lector que se remita a la fuente de la cual se han tomado las siguientes pautas: *Guía del aprendizaje y desarrollo en prekindergarten* (Departamento de Educación de California 2000). Todos los puntos que vienen a continuación son parte integrante del crecimiento y desarrollo optimos de los niños que aprenden inglés ya que todas las áreas de aprendizaje y desarrollo infantil están relacionadas.

Bases del programa

Planificación del ambiente del nivel preescolar

1. El ambiente es seguro y cómodo para los niños y adultos.
2. Se ha arreglado el ambiente de manera que maximiza el aprendizaje, facilita el movimiento, minimiza las distracciones y organiza el juego de los niños.
3. Los materiales dentro de este ambiente son interesantes, cautivadores y apropiados para la edad de los niños.
4. El ambiente apoya las diversas culturas.
5. El ambiente es acogedor para los padres y les ofrece un lugar donde el personal y los padres puedan comunicarse.
6. El ambiente es accesible a los niños con discapacidades y otras necesidades especiales.
7. El ambiente hace uso de la tecnología de forma adecuada.

Cómo tratar la diversidad cultural

1. El programa promueve y apoya el aprecio y respeto por las semejanzas y diferencias tanto individuales como de grupo, haciendo que la aceptación de la diversidad sea un tema central de la cultura de la clase.
2. Los materiales del programa reflejan las características, valores y prácticas de diversos grupos culturales.
3. Cuando sea razonable, los maestros participan en prácticas que están de acuerdo con las de los hogares de los niños.
4. Los maestros intentan aprender todo lo posible sobre la historia, creencias y prácticas de los niños y las familias que sirven y que reciben apoyo por sus esfuerzos del centro de educación y cuidado infantil.

5. Se les alienta a los niños a reconocer y desarrollar estrategias para que las usen cuando se enfrenten la injusticia social, parcialidad y prejuicio.

Planificación para la evaluación

1. La evaluación se lleva a cabo para beneficiar a los niños y mejorar la eficacia de los padres y maestros.
2. La evaluación incluye varias fuentes de información y muestra un equilibrio de los aspectos cognitivo, social, emocional y de la salud.
3. La evaluación tiene lugar dentro de un contexto o ambiente que es natural, libre de amenazas y familiar a los niños.
4. La evaluación es continua y se la usa con regularidad para planear y desarrollar estrategias específicas con el fin de apoyar el aprendizaje y desarrollo de los niños.
5. La evaluación con el propósito de entrar y ser aceptado en una escuela o colocado en un salón no es apropiada para el nivel de preescolar. Pero si se decide hacerlo, debería tener una confiabilidad y validez establecidas y se debería llevar a cabo por examinadores capacitados.
6. Los programas destinan esfuerzos significativos hacia el desarrollo de evaluaciones que sean precisas, justas y libres de prejuicios culturales.
7. Los padres están conscientes de y se involucran en las evaluaciones de sus hijos en todo lo posible.

Cómo incluir a los niños con discapacidades y otras necesidades especiales

1. Los maestros aceptan y apoyan activamente el concepto de inclusión al crear un ambiente en la clase en el cual todos los niños y sus familias se sientan bienvenidos.
2. Los maestros forman parte del equipo educativo que desarrolla y realiza los programas de educación individualizados (IEPs, por sus siglas en inglés) para los niños que tienen derecho a recibir servicios de educación especial.
3. Los maestros colaboran con otros especialistas para determinar qué modificaciones deben incorporarse en el programa de estudios, los métodos de instrucción o el entorno de la clase.
4. Los programas dejan suficiente tiempo libre, información sobre capacitaciones y apoyo a los maestros para que puedan planear y consultar en torno a los niños con discapacidades u otras necesidades especiales.

5. Los maestros trabajan estrechamente con las familias formando una sociedad educativa y les proporcionan información adecuada y apoyo.

Cómo involucrar a los padres y familias

1. Los maestros incorporan los objetivos de los padres dentro del programa de instrucción y apoyan el involucramiento de los padres para ayudarles a sus hijos a alcanzar dichos objetivos.
2. El programa crea un ambiente en el que los padres se sientan facultados y cómodos como para abogar por sus hijos.
3. El programa proporciona con regularidad información a los padres sobre las actividades del programa y sobre el aprendizaje y desarrollo de sus hijos.
4. El maestro reconoce el papel que otros miembros de la familia aparte de los padres jueguen en promover el desarrollo de los niños.
5. El programa apoya y aboga por las familias unidas.

Cómo organizar programas de preparación y capacitación del personal

1. El programa tiene un plan global de capacitación del personal.
2. El programa paga adecuadamente el tiempo invertido en actividades de capacitación profesional.
3. El programa promueve el comportamiento profesional y ético.
4. El programa proporciona oportunidades para que todo el personal participe en la toma de decisiones.
5. El programa proporciona los instrumentos y materiales que los miembros del personal necesitan para mejorar sus habilidades profesionales y conocimiento.
6. El programa emplea personal que satisfaga los requisitos de educación y experiencia que sus puestos lo requieran además de incentivarlo para seguir avanzando en sus planes profesionales.
7. El programa tiene un plan de compensación que reconozca y valide la capacitación obligatoria y la experiencia de cada miembro del personal.
8. Las actividades de capacitación profesional ponen énfasis en la competencia cultural.
9. El programa apoya las actividades de capacitación profesional dirigidas a la participación de la familia.
10. El plan de capacitación del personal integra la tecnología en el programa de la primera infancia.

Programa de estudios

Desarrollo social y emocional

1. El personal es sensible a las necesidades emocionales de los niños.
2. El ambiente, organización y rutina del programa crean un sentido de seguridad y previsibilidad.
3. Se le ayuda a cada niño a desarrollar un sentido de autoestima y competencia.
4. Se le ayuda a cada niño a desarrollar un sentido de sí mismo como miembro estimado y responsable del grupo.
5. Se les orienta y ayuda a los niños a formar y mantener relaciones satisfactorias con otros.
6. Se les orienta y ayuda a los niños a expresar sus emociones de maneras aceptables socialmente.
7. Se toman en consideración los orígenes sociales y culturales de los niños al comprender las preferencias y comportamientos de los niños en el entorno de nivel preescolar.
8. El comportamiento social de los niños está guiado dentro del contexto de las actividades diarias.
9. El objetivo de la disciplina es promover una mayor competencia social y emocional.

El desarrollo del lenguaje y de la lecto-escritura

1. Los programas apoyan el desarrollo tanto del lenguaje como de la lecto-escritura.
2. Los programas proporcionan entornos ricos en lenguaje y material impreso con el fin de apoyar el aprendizaje del lenguaje y de la lecto-escritura de los niños en todas las áreas del programa de estudios.
3. Los adultos modelan las prácticas verbales y la lecto-escritura para mejorar el aprendizaje y desarrollo de los niños en estas áreas.
4. Los programas ponen en práctica un plan de estudios en lenguaje que eche los cimientos para que el niño tenga éxito en lenguaje en la escuela primaria.
5. El programa reconoce e incluye los idiomas del hogar de los niños que aprenden inglés.
6. El desarrollo del lenguaje y de la lecto-escritura de los niños es apoyado a través de la interacción entre el personal de nivel preescolar y las familias de los niños.

El aprendizaje y desarrollo en matemáticas

1. El programa desarrolla y amplía el conocimiento informal que los niños tienen en matemáticas, reconociendo que los niños comienzan la escuela en preescolar, con distintas experiencias con respecto a las matemáticas.
2. Se incorporan actividades guiadas por los maestros e iniciadas por los niños en un ambiente de aprendizaje rico en matemáticas a través del uso de varios enfoques educativos.
3. El programa pone en práctica un plan de estudios en matemáticas que eche los cimientos para que los niños tengan éxito en matemáticas en la escuela primaria.
4. El programa identifica objetivos de aprendizaje y desarrollo en matemáticas, claros y apropiados para la edad de los niños.
5. El programa establece una colaboración entre los padres y otros cuidadores con el fin de preparar a los niños para que aprendan matemáticas.

Desarrollo físico y motor

1. El programa de estudios toca todas las áreas de desarrollo de la habilidad motora, incluso las áreas de la motricidad gruesa, fina, oral y sensomotora.
2. Se debe tomar en consideración los distintos ritmos de desarrollo y adquisición de habilidades de los niños.
3. El programa ofrece muchas oportunidades para el juego libre.
4. Los maestros toman en consideración las necesidades especiales físicas y las debidas a la salud al diseñar las actividades físicas.

Otras áreas del programa de estudios

El maestro aprovecha la curiosidad natural que tienen los niños sobre el mundo que los rodea al crear oportunidades para la exploración de la historia–ciencias sociales, ciencias, arte, salud y nutrición. Estos temas forman parte de las rutinas diarias del programa y están completamente integrados en el programa. Cuando sea apropiado, el programa vinculará estos temas con otros temas tales como el desarrollo social y emocional, desarrollo del lenguaje y de la lecto-escritura, matemáticas y desarrollo físico y motor.

Apéndice C

Los resultados deseados para los niños y sus familias

La División de Desarrollo del Niño del Departamento de Educación de California ha modificado su énfasis con respecto a la evaluación de los servicios de cuidado y desarrollo infantil que ofrece. Se está alejando del modelo de conformidad que hace énfasis en el proceso hacia un modelo que enfatiza los resultados que el sistema desea. Este enfoque, que es compatible con el sistema que el Departamento tiene para pedir cuentas a nivel primaria y secundaria, tiene el propósito de mejorar los resultados que los niños y sus familias alcanzan a través de los servicios de desarrollo infantil que se les ofrece. Con título de Los resultados deseados para los niños y sus familias, el nuevo sistema documentará el progreso de los niños y sus familias en su esfuerzo por alcanzar los resultados deseados y proporcionará información para ayudar a los que trabajan con los niños a mejorar sus servicios de cuidado y desarrollo infantil. Berkeley Evaluation and Assessment Research de la Universidad de California en Berkeley está desarrollando guías específicas sobre la mejor manera de usar el sistema de resultados deseados con los niños que aprenden inglés. El nuevo sistema está diseñado para:

- Identificar medidas que demuestran el éxito en la consecución de los resultados deseados en todas las áreas de desarrollo de los programas de cuidado y desarrollo infantil para los niños desde el nacimiento hasta los trece años de edad.
- Proporcionar información que refleje las contribuciones al logro de los resultados deseados por parte de las diversas clases de programas de desarrollo infantil financiados por el Departamento.
- Hacer que los programas acaten los estándares del programa que apoyen la consecución de los resultados deseados y que se usan también para medir la calidad del programa.
- Proporcionar un mecanismo de recogida de datos para evaluar la calidad de programas individuales de desarrollo infantil.
- Crear una base de información sobre las relaciones entre los procesos y los resultados que se puede usar para enfocar la asistencia técnica con el fin de mejorar las prácticas en todos los programas de desarrollo infantil.

De la página web de los resultados deseados: http://www.wested.org/desiredresults/training

La intención del sistema de Resultados Deseados a nivel estatal es la de identificar los éxitos y también las áreas que necesitan mejoramiento para que la División de Desarrollo Infantil pueda proporcionar apoyo y asistencia técnica para aumentar la calidad del programa. Se determinará a nivel de los programas hasta qué punto los niños y sus familias están alcanzando los resultados deseados para que se enfoquen efectivamente las actividades para mejorar la calidad con el fin de beneficiar a los participantes del programa directamente. Se reconocerán las diferencias en la estructura y los objetivos de los programas individuales y el sistema será sensible a la cultura y lenguaje de las diversas poblaciones de niños y familias a los que se den servicios.

El objetivo principal del enfoque de Resultados Deseados es alentar el progreso hasta alcanzar estos resultados proporcionando información y asistencia técnica para mejorar la calidad del programa. El sistema fue establecido sobre los procesos y procedimientos existentes poniendo énfasis en la coordinación de programas y servicios con el fin de apoyar el proceso de desarrollo de los niños desde su nacimiento hasta los trece años de edad.

El sistema de Resultados Deseados interactúa también con un proyecto concurrente, Los Resultados Deseados: El proyecto de acceso para niños con discapacidades (DR Access por sus siglas en inglés). Este proyecto está financiado a través de la Unidad de Educación Infantil, División de Educación Especial, Departamento de Educación de California, y el Instituto de California de Servicios Humanos de Sonoma State University lo dirige. El Proyecto de DR Access coordina con resultados deseados de dos formas. Primero, el personal de DR Access colaboró con la División de Desarrollo Infantil y sus contratistas durante el desarrollo de la estructura de resultados deseados para hacer que el Perfil del Desarrollo de los Resultados Deseados sea lo más inclusivo y apropiado posible para la evaluación del progreso de los niños pequeños con discapacidades. El personal de DR Access ha desarrollado también un sistema de adaptaciones y pautas para el Perfil del Desarrollo de los Resultados Deseados que permitirá que las personas que trabajan con niños evalúen los niños con discapacidades de manera adecuada dentro de la estructura del sistema de Resultados Deseados.

A través de estos dos enfoques el Proyecto de DR Access garantiza que la estructura de Resultados Deseados tome en consideración las necesidades de niños pequeños con discapacidades y que se lleve a cabo en todos los lugares donde se den servicios a los niños con discapacidades y sus familias, incluso las clases regulares y las de educación especial. La visión de los que contribuyeron al sistema de Resultados Deseados y el Proyecto de DR Access es que a través de este esfuerzo de

colaboración los niños que asisten a los programas del Departamento de Educación de California consigan unos resultados parecidos.

Se está llevando a cabo la fase de capacitación y puesta en práctica del sistema de Resultados Deseados para programas con base en el centro y para redes de cuidado infantil en los hogares. Para ello se está ofreciendo una serie de sesiones de capacitación regionales para administradores de programas locales. Con asistencia del Instituto de Servicios Humanos de California, la División de Desarrollo Infantil está ofreciendo una capacitación global diseñada para facilitar la puesta en práctica del sistema de Resultados Deseados en programas a nivel local y fortalecer la capacidad de los programas locales de preparar al personal que trabaja directamente con los niños. La participación es sólo por invitación. Se seleccionan los lugares un año antes de la revisión programada para examinar de manera coordinada, si se cumplen con los requisitos y para monitorizar el contrato.

Componentes de la estructura de Resultados Deseados

Existen cuatro componentes básicos de la estructura de Resultados Deseados: los resultados mismos, indicadores, medidas e instrumentos de medidas. A continuación se describen los seis resultados deseados que se espera que todos los programas de cuidado y desarrollo infantil financiados por el Departamento de Educación de California pongan en práctica:

- Los niños son competentes personalmente y socialmente.
- Los niños aprenden de manera efectiva.
- Los niños demuestran competencia física y motora.
- Los niños se sienten seguros y están saludables.
- Las familias apoyan el aprendizaje y desarrollo de los niños.
- Las familias alcanzan sus objetivos.

Los resultados deseados para los niños abarcan cuatro campos de desarrollo (cognitivo, socio-emocional, lenguaje y físico) que se reflejan e incorporan en todos los indicadores, medidas y ejemplos de medidas.

Un *resultado deseado* se define como una condición de bienestar para los niños o las familias (es decir, que los niños son competentes personal y socialmente) expresando el impacto positivo del sistema entero sobre el desarrollo y función de los niños y sobre la autosuficiencia y la función de las familias.

Un *indicador* define un resultado deseado más específicamente de modo que se lo puede medir. Por ejemplo, como indicador del resultado deseado que los niños son competentes personal y socialmente, los niños muestran autoconocimiento y autoconcepto positivo. Se miden mejor por lo general los resultados deseados con el uso de varios indica-

dores, ninguno de los cuales da información completa sobre todos los aspectos del logro.

Una *medida* cuantifica el logro de un indicador en particular (por ejemplo, que un niño de edad preescolar es capaz de comunicarse fácilmente con adultos que conoce).

Un *instrumento de medida* es el instrumento o procedimiento concreto que se usa para captar o rastrear información sobre los indicadores y estándares del logro (por ejemplo, el Perfil del Desarrollo de los Resultados Deseados).

Apéndice D

La transición al kindergarten o la escuela primaria

Los niños de edad preescolar que aprenden inglés llegan con el tiempo a la edad en la que tienen que hacer la transición hacia el sistema escolar de kindergarten al décimo segundo grado. Los maestros de nivel preescolar necesitan saber la mejor manera de preparar a estos niños pequeños para que estén listos en los aspectos cognitivo, social y emocional de este próximo entorno educativo. Este apéndice proporciona una discusión breve del proceso de transición y las estrategias de transición útiles como una visión general tanto de los estándares de desarrollo del inglés como de los estándares de lengua inglesa para kindergarten en California. Saber cuál es el siguiente paso es esencial para los maestros, padres y administradores que ayudan a los niños que aprenden inglés para que éstos hagan la transición a la escuela con éxito.

¿Qué es lo que facilita la transición a la escuela para los niños pequeños y sus familias?

Varias prácticas ayudan a asegurar que la colocación y adaptación de los niños del programa preescolar al kindergarten o primer grado sean fáciles. Éstas incluyen estrategias y procedimientos que (1) proporcionen continuidad a través de actividades que fortalezcan los vínculos entre el hogar, la educación infantil y las experiencias escolares; y (2) conecten el desarrollo infantil, los servicios sociales y de salud, servicios de colaboración y participación familiar, y sistemas educativos para niños desde el nacimiento hasta la edad de cinco años. Las actividades de transición efectivas se enfocan en el desarrollo de los niños en las áreas social, emocional, física, cultural, lingüística y cognitiva; involucran a las familias; preparan los niños para la transición a la escuela; y vinculan a los educadores de nivel preescolar y de primaria (Hand 2004).

Las estrategias específicas que contribuyen a una transición exitosa de los niños a la escuela incluyen las que hacen que:

- Los niños de edad preescolar se junten con su maestro de kindergarten antes del comienzo del año escolar.
- Los niños de edad preescolar practiquen rutinas de la escuela y expectativas de comportamiento.
- Los niños de edad preescolar se presenten a sus compañeros futuros.
- Los niños de edad preescolar visiten su clase o lugar de kindergarten.

- Los niños de kindergarten nuevos se sientan bienvenidos al permitirles practicar experiencias de preescolar.
- Los niños y familias experimenten una continuidad de servicios de intervención temprana entre el programa preescolar y la escuela primaria.

El desarrollo del inglés y los estándares de lengua inglesa desde el kindergarten hasta el tercer grado

La base para desarrollar las habilidades de lectura en inglés para todos los alumnos consiste en una comprensión inicial sólida de las relaciones entre los sonidos en inglés y las letras — las relaciones entre el lenguaje hablado con el escrito. Para el niño que aprende inglés esta comprensión se desarrolla primero a través del reconocimiento y producción de los sonidos en inglés. Los alumnos comienzan este proceso más efectivamente aprendiendo primero los sonidos en inglés que existen en su primer idioma y luego los que no existen. Se les enseña después a transferir este conocimiento al lenguaje impreso. A medida que los alumnos desarrollan el conocimiento de la correspondencia entre los sonidos y los símbolos impresos, desarrollan las habilidades para analizar los morfemas en inglés (es decir, prefijos, sufijos, raíces de palabras, etc.). Estas habilidades con el análisis de las palabras son las piezas fundamentales que los niños necesitan para desarrollar el dominio del inglés y las capacidades de la lecto-escritura.

El *Reading/English–Language Arts Framework* o *Guía didáctica de la lengua inglesa de California* especifica que los maestros tienen que proporcionar una evaluación clara de la competencia de los alumnos en inglés en cada etapa de instrucción para que los alumnos entiendan qué es lo que tienen que hacer para mejorar. Como se ha puesto de manifiesto a lo largo de esta guía de recursos, los procesos con los que los alumnos desarrollan competencia en un segundo idioma son distintos a las experiencias de los angloparlantes monolingües. Por ejemplo, las estructuras gramaticales que los angloparlantes monolingües aprenden al comienzo de su desarrollo del lenguaje podrían ser aprendidas mucho más tarde por los alumnos que aprenden inglés como segundo idioma. Los estándares del desarrollo de inglés (ELD por sus siglas en inglés) ofrecen información útil a los maestros para asegurar que el desarrollo del inglés está ocurriendo de forma adecuada con todos los alumnos (Departamento de Educación de California 2002).

Para los niveles de kindergarten hasta el segundo grado, los estándares de la lengua inglesa (ELA por sus siglas en inglés) sobre el conocimiento fonémico, los conceptos sobre material impreso, decodificación y reconocimiento de la palabra han sido incorporados en los *Estándares del área de lengua inglesa* (Departamento de Educación

de California 1998). A continuación se presentan los estándares para kindergarten, que sirven como puntos de referencia que se pueden usar para determinar si los niños que aprenden inglés están progresando adecuadamente para convertirse en lectores competentes en inglés:

Los estándares del área de lengua inglesa de kindergarten

LECTURA

1.0 Análisis de la palabra, dominio y desarrollo sistemático del vocabulario

Los alumnos tienen conocimiento de las letras, palabras y sonidos. Aplican este conocimiento para leer frases sencillas.

Conceptos sobre el material impreso

1.1 Identificar la portada, la contraportada y el título de un libro.
1.2 Seguir las palabras de la izquierda a la derecha y de arriba hacia abajo en una página impresa.
1.3 Comprender que los materiales impresos proporcionan información.
1.4 Reconocer que las frases de un material impreso están compuestas de palabras separadas.
1.5 Distinguir las letras de las palabras.
1.6 Reconocer y nombrar todas las letras en mayúscula y minúscula del alfabeto.

Conocimiento fonémico

1.7 Seguir (mover secuencialmente de sonido a sonido) y representar el número, similaridad/diferencia y orden de dos y tres fonemas aislados (por ejemplo, */f, s, th/, /j, d, j/*).
1.8 Seguir (mover secuencialmente de sonido a sonido) y representar los cambios en sílabas y palabras sencillas con dos y tres sonidos mientras seañade, sustituye, omite, cambia o repite un sonido (por ejemplo, vocal-consonante, consonante-vocal, o consonante-vocal-consonante).
1.9 Mezclar sonidos de vocal-consonante verbalmente para formar palabras o sílabas.
1.10 Identificar y producir palabras que rimen como respuesta a un impulso verbal.
1.11 Distinguir las palabras de una sílaba dichas verbalmente y separar los sonidos del comienzo y del final.
1.12 Seguir auditivamente cada palabra de una frase y cada sílaba de una palabra.
1.13 Contar el número de sonidos en las sílabas y de sílabas en las palabras.

Decodificación y reconocimiento de la palabra

1.14 Emparejar todos los sonidos de consonantes y vocales cortas con las letras correspondientes.
1.15 Leer las palabras sencillas de una sílaba y de alta frecuencia (es decir, palabras a primera vista).

1.16 Comprender que cuando cambian las letras de las palabras, así también cambian los sonidos (es decir, el principio alfabético).

Desarrollo del vocabulario y el concepto

1.17 Identificar y clasificar palabras comunes dentro de categorías básicas (por ejemplo, colores, cortes, alimentos).

1.18 Describir objetos y acontecimientos comunes en lenguaje general y específico.

2.0 Comprensión de lectura

Los alumnos identifican los hechos e ideas básicas de lo que hayan leído, escuchado o visto. Utilizan estrategias de comprensión (por ejemplo, formulando y respondiendo a las preguntas, comparando información nueva a lo que ya se conoce). Las selecciones en *Recommended Literature: Kindergarten Through Grade Twelve* (Departamento de Educación de California 2002) demuestran la calidad y complejidad de los materiales que los alumnos leerán.

Características estructurales de los materiales informativos

2.1 Buscar el título, página del contenido, nombre del autor y nombre del ilustrador.

Comprensión y análisis del texto apropiado para cada grado

2.2 Usar las fotos y el contexto para hacer predicciones sobre en contenido del cuento.

2.3 Vincular la información y los acontecimientos dentro de los textos a las vivencias.

2.4 Recontar cuentos conocidos.

2.5 Hacer y responder a las preguntas sobre elementos esenciales de un texto.

3.0 Respuesta y análisis literario

Los alumnos escuchan y responden a los cuentos basados en personajes, temas, trama y escenas muy conocidos. Las selecciones que se encuentran en *Recommended Literature: Kindergarten Through Grade Twelve* demuestran la calidad y complejidad de los materiales que los alumnos leerán.

Análisis de la narración de texto apropiado para cada grado

3.1 Distinguir entre el texto basado en la fantasía y el texto basado en la realidad.

3.2 Identificar clases de materiales impresos cotidianos (por ejemplo, libros de cuentos, poemas, periódicos, señales y etiquetas).

3.3 Identificar personajes, escenas y acontecimientos importantes.

ESCRITURA

1.0 Estrategias de escritura

Los alumnos escriben palabras y frases cortas de forma legible.

Organización y enfoque

1.1 Usar letras o palabras escritas fonéticamente para escribir sobre experiencias, cuentos, gente, objetos o acontecimientos.
1.2 Escribir palabras de consonante-vocal-consonante (es decir, demostrar el principio alfabético).
1.3 Escribir de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo.

Caligrafía

1.4 Escribir las letras del alfabeto en mayúscula y minúscula de manera independiente, prestando atención a la forma y espacio entre las letras.

CONVENCIONES DEL INGLÉS ESCRITO Y ORAL

Los estándares de las convenciones del inglés escrito y oral se han colocado entre los de la escritura y los de la comprensión y expresión oral ya que estas convenciones son esenciales para los dos grupos de habilidades.

1.0 Convenciones del inglés escrito y oral

Los alumnos escriben y hablan con un dominio de las convenciones de los estándares del inglés.

Estructura de la frase

1.1 Reconocer y usar frases completas y coherentes al hablar.

Ortografía

1.2 Deletrear independientemente con el uso del conocimiento prefonético, los sonidos del alfabeto y el conocimiento de los nombres de las letras.

COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ORAL

1.0. Estrategias para la comprensión y expresión oral

Los alumnos escuchan y responden a la comunicación verbal. Hablan usando frases claras y coherentes.

Comprensión

1.1 Comprender y seguir instrucciones verbales de uno y dos pasos.
1.2 Compartir información e ideas, hablando de manera audible y usando frases completas y coherentes.

2.0. Aplicaciones del habla (Géneros y sus característicos)

Los alumnos dan relatos o presentaciones verbales cortas sobre experiencias o intereses familiares, demostrando a la vez un dominio de las estrategias de organización y pronunciación que se encuentran en el Estándar de comprensión y expresión oral 1.0.

Usando las estrategias de comprensión y expresión oral del kindergarten que se encuentran en el Estándar de comprensión y expresión oral 1.0, los alumnos:

2.1 Describen personas, lugares, cosas (por ejemplo, tamaño, color, corte), ubicaciones y acciones.
2.2 Recitan poemas cortos, rimas y canciones.
2.3 Cuentan una experiencia o cuento creativo siguiendo una secuencia lógica.

Las listas de los estándares de ELD y ELA (por sus siglas en inglés) son largas porque incluyen metas generales y objetivos de aprendizaje más específicos que son parecidos a los estándares ELA del kindergarten catalogados anteriormente. Se les alienta a los maestros y los programas que consigan los documentos enteros de estándares de ELD y ELA (por sus siglas en inglés).

El Northern California Comprehensive Assistance Center de WestEd ha desarrollado una publicación titulada The Map of Standards for English Learners que presenta los dos grupos de estándares, ELD y ELA (por sus siglas en inglés), en un formato tabular fácil de seguir. Se presentan extractos del documento a continuación:

Estándares de ELD			Estándares de ELA		
Grupo	Nivel	K–2			
6	EI I EA A	**Recontar cuentos y resumir la idea principal** Recontar cuentos conocidos y conversaciones cortas con el uso de gestos, expresiones y objetos ilustrativos apropiados. Recontar cuentos y hablar sobre las actividades relacionadas con la escuela haciendo uso de un vocabulario más amplio, palabras descriptivas y paráfrasis. Recontar cuentos con mayor detalle incluyendo los personajes, la escena y la trama. **(ES*)** Narrar y parafrasear acontecimientos con mayor detalle usando vocabulario más amplio. (2)	2.3 Relatar una experiencia o cuento creativo en una secuencia lógica.	2.2 Recontar cuentos respetando la secuencia de los acontecimientos de los cuentos al contestar preguntas de quién, qué, cuándo, dónde y cómo usando una gramática básica. 2.3 Relatar un acontecimiento importante de la vida o una experiencia personal en una secuencia sencilla. 2.4 Proporcionar descripciones prestando atención cuidadosa al detalle sensorial.	1.7 Relatar experiencias en una secuencia lógica. 2.1 Relatar experiencias o presentar cuentos. 1.8 Recontar cuentos incluyendo los personajes, el escenario y la trama.
7	EI	**Recitar rimas y cuentos** Recitar rimas, canciones y cuentos sencillos conocidos.	2.2 Recitar poemas, rimas y canciones cortas.	2.1 Recitar poemas, rimas, canciones y cuentos.	

La línea gruesa separa grupos de estándares: B=Principiante; EA=Avanzado Bajo; EI=Intermedio; Bajo A=Avanzado; I=Intermedio
ES= Estándares esenciales de ELA y sus correspondientes de ELD (énfasis importante en CST y CAHSEE); ES*= Estándares esenciales de ELD en CELDT

De J. Carr y R. Lagunoff, *The Map of Standards for English Learners: Integrating Instruction and Assessment of English-Language Development and English–Language Arts Standards in California*(Fourth edition), copyright © 2003 WestEd. Reprinted by permission of WestEd, San Francisco.

Estándares de ELD*			Estándares de ELA*		
Grupo					
8	B EI I EA	**Hacer y contestar preguntas** Contestar preguntas sencillas con respuestas de una o dos palabras. Hacer y contestar preguntas con el uso de locuciones y frases sencillas. **(ES*)** Hacer y contestar preguntas educativas con el uso de frases sencillas. Hacer y contestar preguntas educativas con elementos de apoyo más amplios (v.g., "¿Qué parte del cuento fue la más importante?"). *Por sus siglas en inglés.	2.1 Describir gente, lugares, cosas (v.g., tamaño, color, corte), ubicaciones y acciones.	1.2 Hacer preguntas para clarificar y comprender.	1.2 Pedir la clarificación y explicación de cuentos e ideas. 1.5 Organizar conferencias para mantener un enfoque claro. 1.9 Informar sobre un tema con hechos y detalles de apoyo. 2.2 Informar sobre un tema con hechos y detalles, sacando información de varias fuentes.
1 ES	B B B B	**Uso del vocabulario para la comunicación** Recontar cuentos sencillos con el uso de dibujos, palabras o locuciones. Responder de manera adecuada a algunas interacciones sociales y académicas (v.g., pregunta/respuesta sencilla, jugar a negociar). Demostrar comprensión de vocabulario sencillo con una acción apropiada. **(ES*)** Producir vocabulario sencillo (de una palabra o en locuciones cortas) para comunicar necesidades básicas en situaciones sociales y acadámicas (v.g., ubicaciones, saludos, objetos de la clase).		(Ver Escuchar y hablar, Aplicaciones para el habla.)	(Ver Escuchar y hablar, Aplicaciones para el habla.)

Estándares de ELD			Estándares de ELA		
Grupo					
	EI	Producir vocabulario, locuciones y frases sencillas para comunicar necesidades básicas en situaciones sociales y académicas.			
	I	Usar vocabulario y frases más complejos para comunicar necesidades y expresar ideas en una variedad más amplia de escenarios sociales y académicos (v.g., discusiones en clase, mediación de conflictos).			
	I	Aplicar conocimiento de vocabulario relacionado con el contenido de las discusiones y lecturas. **(ES*)**			
	I	Describir objetos y acontecimientos comunes tanto en lenguaje general como específico. **(ES)**	1.8 Igual a los estándares de ELD. **(ES)**		
		Uso del vocabulario social y académico			
2 ES	B	Leer palabras sencillas en voz alta (v.g., sustantivos y adjetivos) en cuentos o juegos.	2.2 Recitar poemas, rimas y canciones cortas.	2.1 Recitar poemas, rimas, canciones y cuentos.	1.8 Igual a los estándares de ELD. **(ES)**
	EI	Leer vocabulario, locuciones y frases sencillas independientemente. **(ES*)**			
	EI	Leer en voz alta un número creciente de palabras en inglés.			
	I	Usar habilidades de decodificación para leer palabras más complejas independientemente.			
	EA	Usar habilidades de decodificación y conocimiento de vocabulario académico y social para empezar la lectura independiente.			
	A	Aplicar conocimiento de vocabulario académico y social para alcanzar la lectura independiente. (2)			
	A	Usar conocimiento de palabras individuales en palabras compuestas desconocidas para predecir su significado. (2) **(ES)**			

Obras seleccionadas

California Department of Education. 1999. *Reading/Language Arts Framework for California Public Schools, Kindergarten Through Grade Twelve* (con Estándares Académicos). Sacramento: California Department of Education.

Carr, J., and R. Lagunoff. 2003. *The Map of Standards for English Learners: Integrating Instruction and Assessment of English-Language Development and English-Language Arts Standards in California* (Fourth edition). San Francisco: WestEd.

Hand, A. 2004. *Transition to Schools: An Important Focus for School Readiness Programs*. First 5 California Implementation Tools for School Readiness Series. Los Angeles: UCLA Center for Healthier Children, Families, and Communities. Este recurso incluye estrategias para apoyo familiar y enlaces comunitarios durante la transición. http://www.healthychild.ucla.edu or http://www.ccfc.ca.gov

Nota: Véase las páginas 124-36 para una lista completa de obras citadas en este documento.

Glosario

Adquisición de un idioma: El proceso de aprender un idioma. Suponiendo que no existe ninguna discapacidad y que está presente un idioma hablado, los niños adquieren lo básico del idioma de su hogar de forma subconsciente (fonología, morfología, sintaxis, semántica, pragmática) desde el nacimiento a la edad de cinco años. Desde la edad de seis años y a lo largo de la edad adulta, continúan este aprendizaje subconsciente, agregando capas de complejidad a lo que ya saben. Cada curso de instrucción escolar formal añade a la complejidad cognitiva del desarrollo del lenguaje oral y escrito.

Adquisición de un segundo idioma: El proceso mediante el cual un niño o adulto aprende a entender y usar un segundo idioma.

Adquisición simultánea del idioma o bilingüismo simultáneo: El proceso de aprender dos idiomas al mismo tiempo.

Adquisición sucesiva del idioma o bilingüismo sucesivo: El proceso de aprendizaje de un segundo idioma después de que se haya aprendido el primer idioma ya o después de haber logrado un dominio básico del primer idioma.

Agentes Intermediarios del lenguaje: Los niños que usan sus destrezas bilingües en desarrollo para actuar de traductores entre las instituciones y los miembros de su familia y para ayudar a sus compañeros o hermanos que tal vez no sepan inglés tan bien como ellos.

Alfabetización a temprana edad: Aquel conocimiento y destrezas que serán los precursores del éxito en lectura y escritura más adelante.

Andamiaje: Un proceso mediante el cual los adultos o compañeros más hábiles proporcionan estructuras de apoyo para ayudar a los niños a aprender y jugar. El andamiaje sucede cuando los niños enfrentan un desafío que pueden resolverse con una pista, pregunta o señal sencilla.

Bilingüe: Una persona, niño o adulto, que habla dos idiomas.

Biliterario: Que tiene el conocimiento y la destreza para poder leer y escribir en el idioma del hogar y en un segundo idioma.

Cambio de código: La práctica de usar más de un idioma para expresar un pensamiento o una idea.

Cognado: Una de dos o más palabras que tienen la misma raíz u origen lingüístico.

Competencia pragmática/comunicativa: La habilidad de entender y aplicar las reglas sociales para el uso del idioma. Los niños que poseen grandes habilidades en el uso pragmático o que tienen competencia comunicativa pueden utilizar el idioma para persuadir a sus compañeros y a los adultos, hacer y contestar preguntas en la escuela

y pedir permiso para formar parte de un grupo de niños que juegan entre sí.

Comunicación aumentativa: Cualquier método de comunicarse sin el habla, tales como por señas, gestos y aparatos electrónicos y no electrónicos.

Conocimiento del contenido: Los conceptos, principios, relaciones, procesos y aplicaciones de un tema académico que los niños deberían saber. Tanto la edad como el nivel del grado de los niños deberían determinar el alcance del conocimiento que se puede esperar.

Conocimiento fonémico: La habilidad de oír, identificar y manipular la secuencia de sonidos individuales (fonemas) en las palabras habladas.

Conocimiento fonológico: Una sensibilidad a los sonidos de un idioma hablado. Los niveles básicos de actividades de conocimiento fonológico incluyen el escuchar, reconocer y completar rimas, separar las palabras orales en oraciones y las sílabas de las palabras y reconocer el inicio y las rimas en las familias de palabras (por ejemplo, rato, pato, chato).

Conocimiento metalingüístico: El conocimiento de la estructura y la función del idioma que le permite a uno reflexionar y manipular conscientemente el idioma.

Cultura: Los valores, las ideas y otros sistemas de significados simbólicos que un grupo de personas crea y transmite.

Decodificación: La habilidad de traducir los símbolos (por ejemplo, las letras del alfabeto) en sílabas y palabras reconocibles. Está fundado en una comprensión de los mecanismos del texto (*conceptos sobre el material impreso*), el conocimiento que las palabras habladas consiste en una secuencia de sonidos o fonemas individuales (*conocimiento fonémic*o), un conocimiento de las letras de un idioma (*conocimiento de la letra*), el conocimiento de que las letras en las palabras escritas representan sonidos correspondientes (*principio alfabético*) y la habilidad de unir estos elementos para descifrar palabras normales.

Desarrollo de dos idiomas: El desarrollo de dos idiomas. Es igual al desarrollo del bilingüismo.

Escritura: La manera en que se representa el idioma por escrito. Por ejemplo, la escritura en armenio se ve de esta forma: Հայկիկ. La escritura en chino se ve así: 黃帝 . La escritura en árabe se ve así: ش . La escritura en español se representa en la escritura de esta guía.

Experiencia del emigrante: La experiencia de una persona o una familia de irse del país nativo y mudarse a un nuevo país.

Fonética: Las prácticas educativas que pone énfasis en la relación entre la escritura y los sonidos del habla de maneras sistemáticas; la correspondencia entre la letra y el sonido.

Fonología: El sistema o patrón de los sonidos del habla que se usan en un idioma en particular.

Gramática: El sistema de reglas que rigen cómo se forman y se unen las palabras para hacer oraciones.

Habla de fórmula: El habla caracterizado por fórmulas o pedazos y frases que el niño utiliza sin comprender del todo cómo funcionan en el idioma.

Habla telegráfica: Habla caracterizada por el uso de algunas palabras de contenido sin palabras funcionales o algunos registros usados como en los telégrafos.

Hipótesis: Una explicación provisional para un fenómeno que se usa como una base para una investigación más a fondo.

Hipotetizar: Ofrecer algo en forma de hipótesis.

Idioma del hogar: El idioma usado principalmente por la familia del niño en el ambiente del hogar. Para algunos niños, puede que haya más de un idioma en el hogar (por ejemplo, cuando la madre habla chino y el padre inglés).

Indígena: Que tiene su origen en una región o país.

Inglés académico: La variedad de inglés que se utiliza en las escuelas, en libros de texto y en muchas transacciones comerciales y gubernamentales.

Inglés social: La variedad de inglés que inicialmente usa la mayoría de los oradores que aprenden inglés como segundo idioma en situaciones y conversaciones informales.

Lectores emergentes: Los niños que tienen algunas destrezas del comienzo de la alfabetización pero que no son lectores fluidos todavía.

Lenguaje: El uso del ser humano de palabras habladas o escritas como sistema de comunicación. El lenguaje puede incluir también un sistema de comunicación basado en señas, gestos o sonidos inarticulados.

Lenguaje de señas americano: Un complejo lenguaje visual-espacial utilizado por la comunidad de sordos en los Estados Unidos y en las regiones angloparlantes de Canadá. Existen otros sistemas de comunicación por señas, tal como el inglés señalado. Es posible que los niños de otros países aprendan su propia variación regional de un lenguaje señalado.

Lenguaje expresivo: El proceso de formular y enviar un mensaje. Una manera de expresar el lenguaje es mediante el habla. Otras maneras son mediante el lenguaje de señas, señalar con el dedo las palabras o dibujos en una tabla de comunicación y formular mensajes escritos en la pantalla de una computadora.

Lenguaje interior: La práctica en la cual los niños hablan en voz alta consigo mismos mientras juegan.

Lenguaje receptivo: El proceso de recibir y entender un mensaje mediante el lenguaje.

Motherese: El nombre que se le da a un idioma restringido que usan las madres y otras personas principales responsables de cuidar de los niños pequeños, cuya función es el enseñar al niño la función y la estructura básica del idioma. Los adultos hacen un esfuerzo subconsciente de estirar las señales y exagerar los elementos acústicos que son de la dimensión precisa que necesita el bebé para prestar atención y poder formular mapas mentales para el habla.

Monolingüe: Una persona, niño o adulto, que habla un solo idioma.

Morfología: El estudio de unidades con significado en un idioma y de cómo se combinan para formular palabras.

Multilingüe: Una persona, niño o adulto, que habla más de dos idiomas.

Niños que aprenden inglés: Los niños que asisten a la escuela en los Estados Unidos provenientes de hogares donde se habla un idioma que no es el inglés.

Parálisis cerebral: Un trastorno de la postura, el tono muscular y movimientos como resultado de un daño cerebral.

Pérdida del idioma: La disminución del idioma ocurre cuando un miembro de un grupo minoritario ya no puede usar el idioma minoritario tan bien como lo hacía o cuando parte de su capacidad ya no es accesible. También se puede hablar de la pérdida del idioma cuando no hubo un aprendizaje completo o perfecto del idioma que se hablaba en la niñez.

Perspectiva sociocultural: Basada en las investigaciones de Vygotsky (1978), la teoría sociocultural presenta la perspectiva de que las estructuras cognitivas de los niños se desarrollan mediante las acciones y el habla de los que los cuidan y son transmitidas mediante las interacciones sociales. Es lógico entonces que habrá estilos de habla e interacción que se codifiquen de forma cultural y que darán lugar a patrones de pensamiento relacionados con la misma.

Plan individualizado de educación (IEP en inglés): Un plan por escrito que constituye un documento legal que declara el nivel de funcionamiento actual del niño, las áreas específicas que requieren de servicios especiales, las metas anuales, los objetivos a corto plazo, los servicios que se van a proporcionar y el método de evaluación que se va a realizar para los niños entre las edades de tres y veintiuno años que califican para recibir servicios de educación especial (Cook, Klein, y Tessier 2004).

Plan individualizado de servicios para la familia (IFSP en inglés): Es tanto un proceso como un documento. El proceso consiste en reunir, compartir e intercambiar información con la familia y el personal

para que la familia pueda tomar decisiones con conocimiento acerca de los servicios de intervención temprana que desean para su niño. El documento es un contrato por escrito que traza los resultados a lograr para el niño pequeño con necesidades especiales y su familia (Cook, Klein, y Tessier 2004).

Registro: Distintas formas del mismo idioma que se utilizan con ciertas personas o en ciertas situaciones.

Semántica: El estudio de cómo se crea el significado en un idioma mediante el uso y las interrelaciones de palabras, frases y oraciones.

Síndrome de Down: Un trastorno genético común en el cual un niño nace con 47 cromosomas en vez de 46, lo cual resulta en retrasos de desarrollo, retraso mental, tonalidad baja de los músculos y otros posibles efectos.

Sintaxis: El orden y la relación entre palabras y otros elementos estructurales en las frases y oraciones.

Sobregeneralización: Una práctica del lenguaje utilizado por los niños a medida que aprenden el idioma durante el cual aplican una regla percibida o el uso de una palabra de forma equivocada. Por ejemplo, un niño podría decir "pieses" en vez de "pies" para mostrar la forma plural de la palabra "pie".

Teoría: El conjunto de reglas, ideas, principios y técnicas que aplican a un tema en particular.

Tiempo de espera: La cantidad de tiempo que un maestro le da a los niños para responder a una pregunta o petición.

Tomar la palabra: El hecho de llamar la atención sobre sí mismo para poder participar o demostrar el conocimiento que uno tiene; ser el hablante principal del grupo.

Transferencia a través de idiomas: Las destrezas, el conocimiento de fondo y las estrategias cognitivas que los niños transfieren entre el primer y segundo idioma.

Vocabulario: Todas las palabras usadas o conocidas por un niño o adulto. El *vocabulario oral* se refiere a palabras que se usan al hablar o que son reconocidas al escuchar. El *vocabulario de lectura* se refiere a palabras reconocidas o usadas en textos impresos.

Obras citadas

Ada, A. F., y I. Campoy. 2003. *Pío peep! Traditional Spanish Nursery Rhymes*. New York: Harper Collins.

Al Otaiba, S., y M. K. Hosp. 2004. "Providing Effective Literacy Instruction to Students with Down Syndrome," *Teaching Exceptional Children,* Vol. 36, No. 4, 28–35.

American Library Association. 2004. *The Dialogic Reading Program for Parents of 2- and 3-Year Olds*. http://www.ala.org/ala/pla/plaissues/earlylit/workshopspartent/dialogicreading.htm

Arnold, D. S., y G. J. Whitehurst. 1994. "Accelerating Language Development Through Picture Book Reading: A Summary of Dialogic Reading and Its Effect," in *Bridges to Literacy: Approaches to Supporting Child and Family Literacy.* D. Dickinson, editor. Cambridge, Mass.: Basil Blackwell.

Astore, M. 2004. "Building Language and Literacy: Essential Experiences for Preschoolers," *Building Bridges,* Vol. 9, No. 1, 2–7.

August, D., y K. Hakuta, editores. 1997. *Improving Schooling for Language-Minority Children: A Research Agenda*. Washington, D.C.: National Academy Press.

August, D.; M. Calderón; y M. Carlo. 2002. *Transfer of Skills from Spanish to English: A Study of Young Learners*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.

Baddeley, A. 1988. "Cognitive Psychology and Human Memory," *Trends in Neurosciences,* Vol. 11, 176–81.

Baker, C. 2000a. *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism* (Second edition). Clevedon, England: Multilingual Matters.

Baker, C. 2000b. *The Care and Education of Young Bilinguals: An Introduction to Professionals*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Baquedano-Lopez, P. 2003. "Language, Literacy, and Community," in *Handbook of Early Childhood Literacy.* N. Hall, J. Larson, y J. Marsh, editores. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.

Barrera, R., y R. Jimenez. 2002. *The Role of Literacy in Culturally and Linguistically Diverse Student Learning.* Washington, D.C.: National Clearinghouse on Bilingual Education, George Washington University.

Barrera, R. B.; R. Quiroa; y R. Valdivia. 2002. "Spanish in Latino Picture Storybooks in English: Its Use and Textual Effects," in *Multicultural Issues in Literacy Research and Practice*. A. Willis y otros, editores. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Beck, I. L., y M. G. McKeown. 2001. "Text Talk: Capturing Benefits for Read-aloud Experiences for Young Children," *The Reading Teacher,* Vol. 55, 10–20.

Ben-Zeev, L. O. 1997. "The Influence of Bilingualism on Cognitive Strategy and Cognitive Development," *Child Development,* Vol. 48, 1009–18.

Berg, M., y T. Stegelman. 2003. "The Critical Role of Phonological and Phonemic Awareness in Reading Success: A Model for Early Literacy in Rural Schools," *Rural Special Education Quarterly,* Vol. 22, No. 4, 47–54.

Bergert, S., y J. Burnette. 2000. *Educating Exceptional Children: A Statistical Profile*. Arlington, Va.: ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education. ERIC Documentation Reproduction Service No. ED-99-CO-0026.

Berk, L. E. 2003. *Child Development* (Sixth edition). Boston: Allyn and Bacon.

Bernhardt, E. B. 1991. *Reading Development in a Second Language: Theoretical, Empirical, and Classroom Perspectives*. Norwood, N.J.: Ablex.

Bialystok, E. 1997. "Effects of Bilingualism and Biliteracy on Children's Emerging Concepts of Print," *Developmental Psychology,* Vol. 33, 429–40.

Bodrova, E., y D. E. Paynter. 2000. *Early Literacy: New Issues and New Challenges*. A policy brief of Mid-Continent Research for Education and Learning. Aurora, Colo.: McREL.

Booth, A., y J. F. Dunn. 1996. *Family-School Links: How They Affect Educational Outcomes*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Brassel, D. 2004. "Friday's Authors," *The Journal of Communication and Education,* Vol. 3, No. 7, 15–19.

Bredekamp, S. 2000. *A Commentary on "What Teachers Need to Know About Language."* Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.

Brice, A., y C. Roseberry-McKibbin. 2001. "Choice of Languages in Instruction: One Language or Two?" *Teaching Exceptional Children,* Vol. 33, No. 4, 10–15.

Brice, A., y L. I. Rosa-Lugo. 2000. "Code Switching: A Bridge or a Barrier Between Two Languages?" *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners,* Vol. 4, No. 1, 1–12.

Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Development.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Buriel, R., y T. De Ment. 1997. "Immigration and Sociocultural Change in Mexican, Chinese, and Vietnamese American Families," in *Immigration and Family: Research and Policy on U.S. Immigrants*. A. Booth, A. C. Crouter, and N. Landale, editors. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Buysse, V., y otros. 2004. *Addressing the Needs of Latino Children: A National Survey of State Administrators of Early Childhood Programs.* Chapel Hill, N.C.: FPG Child Development Institute.

Byrd, H. B. 2000. "Effective Provision of Educational Services to Latino-American Children with Special Needs and Gifts," *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners,* Vol. 4, No. 1, 54–58.

California Department of Education. 2002. *English-Language Development Standards for California Public Schools, Kindergarten Through Grade Twelve.* Sacramento: California Department of Education.

California Department of Education. 2004. "English Learner Students," in *Fact Book 2004: Handbook of Education Information.* Sacramento: California Department of Education.

California Department of Education. 2003. "Even-Start Research-based Early Childhood and Parenting Education Professional Development." Sacramento: California Department of Education.

California Department of Education. 2002. *Recommended Literature, Kindergarten Through Grade Twelve.* Sacramento: California Department of Education.

Candelaria-Greene, J. 1996. "A Paradigm for Bilingual Special Education in the USA: Lessons from Kenya," *The Bilingual Research Journal,* Vol. 20, Nos. 3 and 4, 545–64.

Case, R. 1985. *Intellectual Development: Birth to Adulthood.* Orlando, Fla.: Academic Press.

Cazden, C. 1988. *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning.* Portsmouth, N.H.: Heinemann.

Cho, G. 2000. "The Role of Heritage Language in Social Interactions and Relationships: Reflections from a Language Minority Group," *The Bilingual Research Journal,* Vol. 24, No. 4, 333–48.

Cook, E.; M. Klein; y A. Tessier. 2004. *Adapting Early Childhood Curricula for Children in Inclusive Settings.* Prepared in collaboration with Stephen E. Daley. Upper Saddle River, N.J.: Pearson Prentice Hall.

Corson, David. 2001. *Language Diversity and Education.* Manwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Cummins, J. 1984. *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy.* Clevedon, England: Multilingual Matters.

Cummins, J. 2000. *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire.* Clevedon, England: Multilingual Matters.

Cummins, J. 2001. *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society* (Second edition). Los Angeles: California Association for Bilingual Education.

Cummins, J. 1981." The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students," in *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework.* Los Angeles: Evaluation, Dissemination, and Assessment Center, California State University, pp. 3–49.

Cummins, J., y M. Swain. 1986. *Bilingualism in Education*. New York: Longman.

"Data-informed Decisions About Cultural Diversity." 2002. *The Special Edge Data,* Vol. 15, No. 3, 1–4.

De León, J., y L. McCarty. 1998. "A Study of Effective Instructional Practices by Monolingual English-speaking and Bilingual/Bicultural Teachers in Five Programs Serving Hispanic Preschoolers with Developmental Disabilities," in *Compendium: Writings on Effective Practices for Culturally and Linguistically Diverse Exceptional Learners*. B. A. Ford, editor. Reston, Va.: The Council for Exceptional Children.

Demmert, W. G. 2001. *Improving the Academic Performance Among Native American Students: A Review of the Research Literature*. Charleston, W.Va.: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools. ED-99-CO-0027.

Diaz Soto, L.; J. L. Smrekar; y D. L. Nekcovei. 1999. *Preserving Home Languages and Opportunities in the Classroom: Challenges and Opportunities*. Directions in Language and Education, No. 13. Washington, D.C.: National Clearinghouse for Bilingual Education.

DiCerbo, P. A. 2000. *Lessons from Research: What Is the Length of Time It Takes Limited English Proficient Students to Acquire English and Succeed in an All-English Classroom?* NCBE Issue Brief No. 5. Washington, D.C.: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Dickinson, D., y M. Smith. 2001. "Supporting Language and Literacy Development in the Preschool Classroom," in *Beginning Literacy with Language: Young Children Learning at Home and School*. D. Dickinson and P. Tabors, editores. Baltimore, Md.: Paul H. Brookes.

Dickinson, D., y P. Tabors. 2001. *Beginning Literacy with Language: Young Children Learning at Home and School*. Baltimore, Md.: Paul H. Brookes.

Duke, N., y V. Purcell-Gates. 2003. "Genres at Home and at School: Bridging the Known to the New," *The Reading Teacher,* Vol. 57, No. 1, 30–37.

Durgunoglu, A. Y., y B. Öney. 2000. *Literacy Development in Two Languages: Cognitive and Sociocultural Dimensions of Cross-Language Transfer.* Proceedings of a research symposium on high standards in reading for students from diverse language groups: research, practice, and policy, April 19–20, 2000. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, Office of Bilingual Education and Minority Language Affairs.

Durgunoglu, A. Y., y L. Verhoeven. 1998. *Literacy Development in a Multilingual Context: A Cross-Cultural Perspective*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Durgunoglu, A. Y.; W. E. Nagy; y B. J. Hancin-Bhatt. 1993. "Cross-Language Transfer of Phonological Awareness," *Journal of Educational Psychology,* Vol. 85, 453–65.

Escamilla, K. 2000. *Bilingual Means Two: Assessment Issues, Early Literacy, and Spanish-Speaking Children*. Proceedings of a research symposium on high standards in reading for students from diverse language groups: research, practice, and policy, April 19–20, 2000. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, Office of Bilingual Education and Minority Language Affairs.

Espinosa, L. M., y M. S. Burns. 2003. "Early Literacy for Young Children and English-Language Learners," in *Teaching 4- to 8-Year-Olds: Literacy, Math, Multiculturalism, and Classroom Community.* C. Howes, editor. Baltimore, Md.: Paul H. Brookes.

Faltis, C. 1989. "Code-Switching and Bilingual Schooling: An Examination of Jacobson's New Concurrent Approach," *Journal of Multilingual and Multicultural Development,* Vol. 10, No. 2, 117–27.

Fantini, A. 1985. *Language Acquisition of a Bilingual Child: A Sociolinguistic Perspective*. San Diego: College Hill Press.

Fernandez, A. 1992. "Legal Support for Bilingual Education and Language-Appropriate Related Services for Limited English Proficient Students with Disabilities," *Bilingual Research Journal,* Vol. 16, Nos. 3 and 4, 117–40.

Fishman, J., editor. 2001. *Can Threatened Languages Be Saved? Reversing Language Shift Revisited: A 21st Century Perspective*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Gass, S. M., y L. Selinker. 2001. *Second-Language Acquisition: An Introductory Course* (Second edition). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Genishi, C. 1981. "Codeswitching in Chicano Six Year Olds," in *Latino Language and Communication*. R. P. Duran, editor. Norwood, N.J.: Ablex.

Genishi, C. 2002. "Young English-Language Learners: Resourceful in the Classroom," *Young Children,* Vol. 57, No. 4, 66–70.

Gerner de Garcia, B. A. 1995a. "Communication and Language Use in Spanish-Speaking Families of Deaf Children," in *Sociolinguistics in Deaf Communities,* Vol. 1. C. Lucas, editor. Washington, D.C.: Gallaudet Press, pp. 221–52.

Gerner de Garcia, B. A. 1995b. "ESL Applications for Hispanic Deaf Students," *Bilingual Research Journal,* Vol. 19, Nos. 3 and 4, 452–67.

Gersten, R., y S. Baker. 2001. *Practices for English-Language Learners: Promising Themes and Future Directions*. Denver, Colo.: National Institute for Urban School Improvement.

Geva, E., y E. B. Ryan. 1993. "Linguistic and Cognitive Correlates of Academic Skills in First and Second Languages," *Language Learning,* Vol. 43, 5–42.

Goodz, N. 1994. "Interactions Between Parents and Children in Bilingual Families," in *Educating Second-Language Children: The Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community.* F. Genesee, editor. New York: Cambridge University Press.

Gottardo, A., y otros. 2001. "Factors Related to English Reading Performance in Children with Chinese as a First Language: More Evidence of Cross-Language Transfer of Phonological Processing," *Journal of Educational Psychology,* Vol. 93, Issue 3, 530–42.

Gregory, E., editor. 1997. *One Child, Many Worlds: Early Learning in Multicultural Communities*. New York: Teachers College Press.

Grosjean, F. 1982. *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Gutierrez, K. D., y B. Rogoff. 2003. "Cultural Ways of Learning: Individual Traits or Repertoires of Practice," *Educational Researcher,* Vol. 32, No. 5, 19–25.

Gutierrez-Clellen, V., y Elizabeth Peña. 2001. "Dynamic Assessment of Diverse Children: A Tutorial," *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. Vol. 32, 212–24.

Hakuta, K. 1986. *Mirror of Language: The Debate on Bilingualism.* New York: Basic Books.

Hakuta, K. 1974. "A Preliminary Report on the Development of Grammatical Morphemes in a Japanese Girl Learning English as a Second Language," *Working Papers in Bilingualism,* Vol. 4, 18–38.

Hamayan, E., y R. Perlman. 1990. *Helping Language Minority Students After They Exit from a Bilingual/ESL Program: A Handbook for Teachers*. NCBE Program Information Guide Series, No. 1. http://www.ncela.us/rcd/bibliography/BE017494

Harrison, A., y otros. 1990. "Family Ecologies of Ethnic Minority Children," *Child Development,* Vol. 61, 347–62.

Harry, B. 1992. *Cultural Diversity, Families, and the Special Education System: Communication and Empowerment.* New York: Teachers College Press.

Hart, R. 1979. *Children's Experience of Place*. New York: Irvington.

Hart, B., y T. Risley. 1995. *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children.* Baltimore, Md.: Paul H. Brookes.

Heath, S. B. 1983. *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. New York: Cambridge University Press.

Hirsh-Pasek, K.; A. Kochanoff; y N. Newcombe. 2005. "Using Scientific Knowledge to Inform Preschool Assessment: Making the Case for 'Empirical Validity,' " *Social Policy Report,* Vol. 19, No. 1, 3–19.

Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 1997. Public Law No. 94-142, 89 Stat. 773 (as amended), renamed IDEA, Public Law No. 101-476, 104 Stat. 1143 (codified as amended at 20 U.S.C.

§ 1400 et seq.) (1994), amended by the IDEA Amendments of 1997, Public Law No. 105–17.

Individuals with Disabilities Education Act. 1997. Final Regulations, Assistance to States for the Education of Children with Disabilities, 34 C.F.R., Part 300 (March 12, 1999).

Igoa, C. 1995. *The Inner World of the Immigrant Child.* Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

International Reading Association. 1998. "Learning to Read and Write: Developmentally Appropriate Practices for Young Children: A joint position statement of the International Reading Association (IRA) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)," *The Reading Teacher,* Vol. 52, No. 2, 193–216.

International Reading Association. 1999. *Using Multiple Methods of Beginning Reading Instruction: A Position Statement of the International Reading Association.* Newark, Del.: International Reading Association.

Irujo, S. 1986. "Don't Put Your Leg in Your Mouth: Transfer in the Acquisition of Idioms in Second Language," *TESOL Quarterly,* Vol. 20, 287–304.

Isbell, R. 2002. "Learning Language and Literacy: Telling and Retelling Stories," *Young Children*, Vol. 57, No. 2, 26–30.

Jiménez, R., y R. B. Barrera. 2001. "How will Bilingual/ESL Programs in Literacy Change in the Next Millennium?" *Reading Research Quarterly,* Vol. 36, 522–23.

Jiménez, R.; G. E. García; y D. Pearson. 1995. "Three Children, Two Languages, and Strategic Reading: Case Studies in Bilingual/Monolingual Reading," *American Education Research Journal,* Vol. 32, 31–61.

Kaderavek, J. N., y L. Justice. 2004. "Embedded, Explicit, Emergent Literacy Intervention II: Goal Selection and Implementation in the Early Childhood Classroom," *Language, Speech, and Hearing Services in Schools,* Vol. 35, 212–28.

Kasper, G., y K. Rose. 2003. *Pragmatic Development in a Second Language.* Malden, Mass.: Blackwell.

Klinger, J., y A. Artiles. 2003. "When Should Bilingual Students Be in Special Education?" *Educational Leadership,* Vol. 61, No. 2, 66–71.

Lambert, W. E. 1978. "Cognitive and Socio-Cultural Consequences of Bilingualism," *Canadian Modern Language Review,* Vol. 34, 537–47.

Lanauze, M., y C. E. Snow. 1989. "The Relation Between First- and Second-Language Skills: Evidence from Puerto Rican Elementary School Children in Bilingual Programs," *Linguistics and Education,* Vol. 1, 323–40.

Lee, P. 1996. "Cognitive Development in Bilingual Children: A Case for Bilingual Instruction in Early Childhood Education," *The Bilingual Research Journal,* Vol. 20, Nos. 3–4, 499–522.

Legislative Analyst's Office. 2004. "A Look at the Progress of English Learner Students: Executive Summary." http://www.lao.ca.gov/2004/english_learners/021204_english_learners.htm

Leopold, W. F. *Speech Development of a Bilingual Child: A Linguist's Record*. In four volumes. (Vol. 1: *Vocabulary Growth in the First Two Years*. Vol. 2: *Sound Learning in the First Two Years*. Vol. 3: *Grammar and General Problems in the First Two Years*. Vol. 4: *Diary from Age Two*). Evanston, Ill.: Northwestern University Press, 1939, 1947, 1949a, 1949b.

LoCastro, V. B. 2003. *An Introduction to Pragmatics: Social Action for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Lopez, E. S., y P. L. de Cos. 2004. *Preschool and Childcare Enrollment in California*. Sacramento: California Research Bureau.

Marcos, K. 1999. *Are We Wasting Our Nation's Language Resources? Heritage Languages in America*. ERIC/CLL Language Link.

McClure, E. 1977. "Aspects of Code-switching in the Discourse of Bilingual Mexican-American Children," in *Linguistics and Anthropology*. M. Saville-Troike, editor. Washington, D.C.: Georgetown University School of Languages and Linguistics.

McDaniel, K. 2002. "Who Needs Special Education? Addressing the Issue of Disproportionate Representation," *The Special Edge Data,* Vol. 15, No. 2, 3–4.

McLaughlin, B. 1984. *Second-Language Acquisition in Childhood:* Volume 1, *Preschool Children* (Second edition). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

McLaughlin, B., y B. McLeod. 1996. *Educating All Our Students: Improving Education for Children from Culturally and Linguistically Diverse Backgrounds*. Santa Cruz: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.

Miles, C. 1996. "Bilingual Children in Special Education: Acquisition of Language and Culture by British Pakistani Children Attending a School for Pupils with Severe Learning Difficulties." Unpublished thesis, University of Birmingham, England.

Moats, L. C. 2000. *Speech to Print: Language Essentials for Teachers*. Baltimore, Md.: Paul H. Brookes.

Mohanty, A. K. 1990. "Psychological Consequences of Mother-Tongue Maintenance and the Language of Literacy for Linguistic Minorities in India," *Psychology and Developing Societies*, Vol. 2, 31–51.

Mundy, P., y otros. 1995. "Nonverbal Communication and Early Language Acquisition in Children with Down Syndrome and in Normal Developing Children," *Journal of Speech, Language and Hearing Research,* Vol. 38, 157–67.

Natheson-Mejía, y K. Escamilla. 2003. "Connecting with Latino Children: Bridging Cultural Gaps with Children's Literature," *Bilingual Research Journal,* Vol. 27, No. 1, 101–16.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC). 1996. *Responding to Linguistic and Cultural Diversity: Recommendations for Effective Early Childhood Education.* An NAEYC position statement. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.

National Institute on Child Health and Human Development. 2000. *Teaching Children to Read: An Evidence-based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction.* Developed by the National Reading Panel. Washington, D.C.: National Institute on Child Health and Human Development.

Neuman, S. B.; C. Copple; y S. Bredekamp. 2000. *Learning to Read and Write: Developmentally Appropriate Practices for Young Children.* Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.

Ochs, E., y B. Schieffelin. 1984. "Language Acquisition and Socialization: Three Developmental Stories and Their Implications," in *Culture Theory: Essays on Mind, Self, and Emotion.* R. Shweder and R. LeVine, editores. Cambridge, England: Cambridge University Press, pp. 276–320.

Ortiz, A. A., y E. Maldonado-Colon. 1986. "Recognizing Learning Disabilities in Bilingual Children: How to Lessen Inappropriate Referrals to Special Education," *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities International,* Vol. 2, No. 1, 43–47.

Ovando, C., y V. Collier. 1998. *Bilingual and ESL Classrooms: Teaching in Multicultural Contexts* (Second edition). Boston: McGraw Hill.

Owocki, G. 2001. *Make Way for Literacy: Teaching the Way Young Children Learn.* Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.

Oxford, R. 1982. "Research on Language Loss: A Review of Implications for Foreign Language Teaching," *Modern Language Journal,* Vol. 66, 160–69.

Palincsar, A. S., y L. Klenk. 1992. "Fostering Literacy Learning in Supportive Contexts," *Journal of Learning Disabilities,* Vol. 25, No. 4, 211–25.

Pease-Alvarez, L. 1993. *Moving In and Out of Bilingualism: Investigating Native Language Maintenance and Shift in Mexican-Descent Children.* Santa Cruz, Calif.: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.

Perez, B., editor. 2004. *Sociocultural Contexts of Language and Literacy* (Second edition). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Pérez, B., y M. E. Torres-Guzmán. 1996. *Learning in Two Worlds: An Integrated Spanish/English Biliteracy Approach.* White Plains, N.Y.: Longman.

Peynircioglu, Z. F., y A. Tekcan. 1993. "Word Perception in Two Languages," *Journal of Memory and Language,* Vol. 32, 390–401.

Peynircioglu, Z. F., y A. Y. Durgunoglu. 1993. "When Bilingual Presentation Helps Memory: Effects of Bilingual Context on Memory Performance," in *Cognition and Culture: A Cross-Cultural Approach to Psychology.* J. Altarriba, editor. Amsterdam: Elsevier Science Publishers, pp. 57–75.

Pransky, K., y F. Bailey. 2003. "To Meet Your Students Where They Are, First You Have to Find Them: Working with Culturally and Linguistically Diverse At-Risk Students," *The Reading Teacher,* Vol. 56, No. 4, 370–83.

Ramirez, J. D. 2000. *Bilingualism and Literacy: Problem or Opportunity? A Synthesis of Reading Research on Bilingual Students*. Proceedings of a research symposium on high standards in reading for students from diverse language groups: research, practice, and policy, April 19–20, 2000. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, Office of Bilingual Education and Minority Language Affairs.

Richman, L. 2003. "Special Education: Integrating Language Disorder and Social Perception," *The Journal of Communication and Education,* Vol. 3, No. 4.

Roache, M., y otros. 2003. "An Investigation of Collaboration Among School Professionals in Serving Culturally and Linguistically Diverse Students with Exceptionalities," *Bilingual Research Journal,* Vol. 27, No. 1, 117–36.

Romero, M., y A. Parrino. 1994. "Planned Alternation of Languages (PAL): Language Use and Distribution in Bilingual Classrooms," *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students,* Vol. 13, 137–61.

Ruiz, N.; E. Vargas; y A. Beltran. 2002. "Becoming a Reader and a Writer in a Bilingual Special Education Classroom," *Language Arts,* Vol. 79, No. 4, 297–309.

Saville-Troike, M. 1989. *The Ethnography of Communication: An Introduction* (Second edition). Cambridge, Mass.: Blackwell.

Scarcella, R. 1990. *Teaching Language Minority Students in the Multicultural Classroom.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Schieffelin, B. 1979. "How Kaluli Children Learn What to Say, What to Do, and How to Feel: An Ethnographic Study of the Development of Communicative Competence." New York: Columbia University (doctoral dissertation).

Schinke-Llano, L., y R. Rauff, editores. 1996. *New Ways in Teaching Young Children.* Alexandria, Va.: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc.

Schon, I. 1997. *The Best of Latino Heritage: A Guide to the Best Juvenile Books About Latino People and Cultures.* Lanham, Md.: Scarecrow Press.

Serrano, R., y E. Howard. 2003. *Maintaining Spanish Proficiency in the United States: The Influence of English on the Spanish Writing of Native Spanish Speakers in Two-Way Immersion Programs.* Santa Cruz, Calif.: Center for Research on Education, Diversity, and Excellence.

Shanahan, T., y D. Strickland. 2004. "Laying the Groundwork for Literacy: The National Early Literacy Panel Synthesis of Research on Early Literacy Education," *Educational Leadership,* Vol. 61, No. 6.

Shefelbine, J. 1998. "Academic Language and Literacy Development." Paper presented at the Reading and English-Language Learner Forum, Reading Literature Project, Sacramento, California.

Shonkoff J. P., y D. A. Phillips, editores. 2000. *From Neurons to Neighborhoods. The Science of Early Childhood Development.* Washington, D.C.: National Academy Press.

Slavin, R., y A. Cheung. 2003. *Effective Reading Programs for English Language Learners: A Best-Evidence Synthesis.* Baltimore, Md.: Johns Hopkins University.

Snow, C.; S. Burns; y P. Griffin. 1998. *Preventing Reading Dificulties.* Washington, D.C.: National Research Council.

Strickland, D. S., y otros. 2004. "Distinguished Educator: The Role of Literacy in Early Childhood Education," *The Reading Teacher,* Vol. 58, No. 1, 86–100.

Suarez-Orozco, M., y C. Suarez-Orozco. 2001. *Children of Immigration.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Tabors, P. 1998. "What Early Childhood Educators Need to Know: Developing Effective Programs for Linguistically and Culturally Diverse Children and Families," *Young Children,* Vol. 53, No. 6, 20–26.

Tabors, P., y C. Snow. 1994. "English as a Second Language in Preschool Programs," in *Educating Second Language Children: The Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community.* F. Genesse, editor. New York: Cambridge University Press.

Tabors, P., y C. Snow. 2001. "Young Bilingual Children and Early Literacy Development," in *Handbook of Early Literacy Research.* S. Neuman and D. Dickinson, editores. New York: Guilford Press.

Tabors, P.; M. Paez; y L. Lopez. 2003. "Dual Language Abilities of Bilingual Four-Year-Olds: Initial Findings From the Early Childhood Study of Language and Literacy Development of Spanish-Speaking Children," *NABE Journal of Research and Practice,* Vol. 1, No. 1, 70–91.

Tafoya, S. 2002. "The Linguistic Landscape of California Schools," *California Counts,* Vol. 3, No. 4.

TESOL ESL Standards for Pre-K–12 Students. 1997. Alexandria, Va.: Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL), Inc.

TESOL Statement on Language and Literacy Development for Young English Language Learners: Advancing the Profession. 2001. http://www.tesol.org/assoc/statement/2001-youngells.html

Thomas, W., y V. Collier. 2002. *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*. Santa Cruz: University of California, Santa Cruz, Center for Research on Education, Diversity, and Excellence.

Thomas, W., y V. Collier. 1997. *School Effectiveness for Language Minority Students*. NCBE Resource Collection Series, No. 9. Washington, D.C.: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Thomas, W., y V. Collier. 2003a. "The Multiple Benefits of Dual Language," *Educational Leadership,* Vol. 61, No. 2, 61–65.

Thomas, W., y V. Collier. 2003b. *What We Know About Effective Instructional Approaches for Language Minority Learners*. Arlington, Va.: Educational Research Service.

Tompkins, M. 2002. "Sign with Your Baby: Opening the Doors to Communication," *Infant Development Association of California News,* Vol. 29, No. 1.

Torgesen, J. K. 2002. "The Prevention of Reading Difficulties," *Journal of School Psychology,* Vol. 40, No. 1, 7–26.

Tucker, G. R. 1999. *A Global Perspective on Bilingualism and Bilingual Education*. Center for Applied Linguistics Digest. EDO-FL-99-04.

U.S. Bureau of the Census. 2003. *Language Use and English-speaking Ability: Census 2000 Brief*. Report No. C2K3R-29. Washington, D.C.: U. S. Bureau of the Census.

U.S. Bureau of the Census. 2004. http://www.census.gov

Valdés, G. 2003. *Expanding Definitions of Giftedness: The Case of Young Interpreters from Immigrant Communities*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Vasquez, O. A.; L. Pease-Alvarez; y S. M. Shannon. 1994. *Pushing Boundaries: Language and Culture in a Mexicano Community*. New York: Cambridge University Press.

Wagner, D. A.; J. E. Spratt; y A. Ezzaki. 1989. "Does Learning to Read in a Second Language Always Put the Child at a Disadvantage? Some Counter Evidence from Morocco," *Applied Psycholinguistics,* Vol. 10, 31–48.

Wald, J. 1996. *Culturally and Linguistically Diverse Professionals in Special Education: A Demographic Analysis*. Reston, Va.: Council for Exceptional Children.

Wilkinson, C. Y., y A. A. Ortiz. 1986. *Characteristics of Limited English Proficient and English Proficient Learning Disabled Hispanic Students at Initial Assessment and at Reevaluation*. Austin: University of Texas, Department of Special Education, Handicapped Minority Research Institute on Language Proficiency. ERIC Document Reproduction Service No. ED 283 314.

Winsler, A., y otros. 1999. "When Learning a Second Language Does Not Mean Losing the First: Bilingual Language Development in Low-Income Spanish-speaking Children Attending Bilingual Preschool," *Child Development,* Vol. 70, No. 2, 349–62.

Wong Fillmore, L. 1990. "Language and Cultural Issues in the Early Education of Language Minority Children," in *The Care and Education of America's Young Children: Obstacles and Opportunities*. S. L. Kagan, editor. Chicago: University of Chicago Press.

Wong Fillmore, L. 1991. "When Learning a Second Language Means Losing the First," *Early Childhood Research Quarterly,* Vol. 6, No. 3, 323–47.

Wong Fillmore, L., y C. Snow. 2000. *What Teachers Need to Know About Language*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.

Yeung, A. S.; H. W. Marsh; y R. Suliman. 2000. "Can Two Languages Live in Harmony?" Analysis of the National Education Longitudinal Study of 1988 (NELS88) Longitudinal Data on Maintenance of Home Language, *American Educational Research Journal,* Vol. 37, 1001–26.

Zentella, A. C. 1997. *Growing Up Bilingual: Puerto Rican Children in New York*. Malden, Mass.: Blackwell.

07-004 PR070066-0 6-08 5M