

Fundamentos del aprendizaje

en preescolar y kindergarten de transición de California

Desarrollo del lenguaje y la lectoescritura



Preescolar universal



Para niños de tres a cinco años y medio en entornos basados en centros, en hogares y en el kindergarten de transición



Tabla de contenido

Introducción	4
Organización del dominio del desarrollo del lenguaje y la lectoescritura	5
Subdominios, categorías y subcategorías	5
Declaraciones fundamentales	6
Niveles de edad	6
Ejemplos	6
Subdominio: Desarrollo fundamental del lenguaje	8
Subdominio: Desarrollo del idioma inglés	9
Niveles	9
Diversidad en el desarrollo del lenguaje y la lectoescritura de los niños	11
Cómo los maestros pueden apoyar el desarrollo del lenguaje y la lectoescritura de los niños	13
Aprender a través de rutinas e interacciones cotidianas	13
Configuración de entornos y materiales	13
Planificación de actividades educativas	14
Oportunidades para conexiones domésticas	15
Notas (bibliográficas)	16
Fundamentos del aprendizaje preescolar y de transición a kindergarten en el subdominio del desarrollo fundamental del lenguaje	19
Categoría: 1.0 — Escuchar y hablar	20
Subcategoría — Vocabulario	20
Fundamento 1.1 Comprensión y uso del vocabulario	20
Fundamento 1.2 Comprensión y uso de palabras para categorías	22
Fundamento 1.3 Comprensión y uso de palabras de tamaño y ubicación	24
Subcategoría — Gramática	27
Fundamento 1.4 Uso de características gramaticales y estructura de oraciones	27
Subcategoría — Uso del lenguaje	30
Fundamento 1.5 Hacer preguntas	30
Fundamento 1.6 Construir narrativas	32
Fundamento 1.7 Compartir explicaciones y opiniones	34
Fundamento 1.8 Participar en conversaciones	36



Categoría: 2.0 — Habilidades de alfabetización fundamentales	40
Subcategoría — Conciencia fonológica	40
Fundamento 2.1 Aislar sonidos iniciales	41
Fundamento 2.2 Reconocer y combinar sonidos	43
Fundamento 2.3 Participar en rimas y juegos de palabras	45
Subcategoría — Alfabeto y textos impresos	48
Fundamento 2.4 Identificar letras	49
Fundamento 2.5 Aprendizaje de la correspondencia entre letra y sonido	51
Subcategoría — Conceptos sobre los textos impresos	55
Fundamento 2.6 Comprender el concepto de texto impreso	55
Fundamento 2.7 Comprender las convenciones de material impreso	57
Categoría: 3.0 — Lectura	59
Subcategoría — Interés y respuesta a actividades de alfabetización	59
Fundamento 3.1 Demostrar interés en las actividades de alfabetización	59
Fundamento 3.1 Demostrar interés en las actividades de alfabetización	60
Subcategoría — Comprensión y análisis de texto apropiado para la edad	61
Fundamento 3.2 Comprender historias	61
Fundamento 3.3 Comprender el texto informativo	64
Categoría: 4.0 — Escritura	68
Subcategoría — Habilidades de escritura	68
Fundamento 4.1 Desarrollar habilidades motoras finas al escribir	68
Subcategoría — Escritura como comunicación	70
Fundamento 4.2 Escribir para representar sonidos	70
Fundamento 4.3 Dictar pensamientos e ideas para transmitir por escrito	72
Fundamento 4.4 Escribir para representar palabras o ideas	74
Fundamento 4.5 Escribir su nombre	76
Fundamentos del aprendizaje preescolar y de transición a kindergarten en el subdominio del desarrollo del idioma inglés	81
Categoría: 1.0 — Escuchar y hablar	82
Subcategoría — Vocabulario	82
Fundamento 1.1 Comprender las palabras	82
Fundamento 1.2 Usar palabras	84
Subcategoría — Gramática	87
Fundamento 1.3 Usar características gramaticales	87
Fundamento 1.4 Usar estructuras de oraciones complejas	89



Subcategoría — Uso del lenguaje	91
Fundamento 1.5 Comunicar necesidades	91
Fundamento 1.6 Comprensión de solicitudes e instrucciones	93
Fundamento 1.7 Hacer preguntas	95
Fundamento 1.8 Construir narrativas	97
Fundamento 1.9 Compartir explicaciones y opiniones	99
Fundamento 1.10 Participar en conversaciones	101
Categoría: 2.0 — Habilidades fundamentales de alfabetización	104
Subcategoría — Conciencia fonológica	104
Fundamento 2.1 Reconocer y segmentar sonidos	104
Fundamento 2.2 Reconocer y combinar sonidos	107
Fundamento 2.3 Participar en rimas y juegos de palabras	109
Subcategoría — Alfabeto y textos impresos	112
Fundamento 2.4 Reconocer e identificar letras	112
Fundamento 2.5 Aprendizaje de la correspondencia entre letra y sonido	114
Subcategoría — Conceptos sobre los textos impresos	116
Fundamento 2.6 Comprender el concepto de texto impreso	116
Fundamento 2.7 Comprender las convenciones de material impreso	118
Categoría: 3.0 — Lectura	122
Subcategoría — Interés y respuesta en materia de alfabetización	122
Fundamento 3.1 Demostrar interés en las actividades de alfabetización	122
Fundamento 3.2 Participar en actividades de lectura en voz alta	124
Subcategoría — Comprensión y análisis de texto apropiado para la edad	126
Fundamento 3.3 Comprender historias	126
Fundamento 3.4 Comprender el texto impreso	128
Categoría: 4.0 — Escritura	132
Subcategoría — Escritura como comunicación	132
Fundamento 4.1 Escribir para representar palabras o ideas	132
Fundamento 4.2 Escribir su nombre	135
Glosario	138
Referencias y recursos	141
Apéndice	157
Fonemas ingleses	157



Introducción

Las habilidades lingüísticas que los niños desarrollan durante los primeros años de vida forman la base para aprendizaje del lenguaje y **lectoescritura**¹. Tener fundamentos sólidos del lenguaje y la lectoescritura en cualquier idioma antes de kindergarten prepara a los niños para una sólida comprensión de lectura en la escuela primaria, ya que eventualmente pasarán de aprender a leer a leer para aprender. Es especialmente importante que los niños con riesgo de **dislexia** y otras discapacidades de lectura construyan bases sólidas en el lenguaje oral y la lectoescritura temprana². Los niños desarrollan una base sólida en el lenguaje y la lectoescritura al interactuar con compañeros y adultos, aprender sobre la escritura y los sonidos, y tener oportunidades de participar en la lectura y la escritura de manera divertida y lúdica.



Alrededor del 59 por ciento de los niños desde el nacimiento hasta los cinco años en California viven en hogares donde se habla un idioma distinto al inglés³. A los niños que aprenden más de un idioma se les llama **niños que aprenden en múltiples idiomas**. Un creciente conjunto de investigaciones concluye que el aprendizaje multilingüe es una fortaleza que puede contribuir significativamente a muchas habilidades, como las habilidades académicas, cognitivas, lingüísticas y sociales de los niños⁴. El desarrollo de la **lengua del**

hogar de los niños también apoya el desarrollo del idioma inglés, una base sólida en un idioma se transfiere al aprender otro⁵. Además, fomentar el desarrollo del idioma del hogar de los niños apoya el desarrollo positivo de su identidad cultural y lingüística y fortalece los vínculos con sus familias y comunidades⁶. Lo mismo ocurre con los niños que hablan una **variedad de inglés** distinta del **inglés americano general**, como **inglés afroamericano** o **inglés chicano**, que llegan a la escuela con conocimientos y habilidades que apoyan su aprendizaje y desarrollo continuo⁷.

Los Fundamentos del aprendizaje preescolar y de transición a kindergarten (PTKLF, por sus siglas en inglés) brindan orientación a todos los programas de educación temprana de California, incluido el kindergarten de transición (TK), los programas preescolares federales y estatales (por ejemplo, el Programa preescolar del estado de California, Head Start), el preescolar privado y el cuidado infantil en el hogar, sobre la amplia gama de conocimientos y habilidades de lenguaje y lectoescritura que los niños de tres a cinco años y



medio suelen adquirir cuando asisten a un programa de educación temprana de alta calidad. Los maestros pueden utilizar los PTKLF para guiar sus observaciones, establecer objetivos de aprendizaje para los niños y planificar una práctica inclusiva, equitativa y apropiada para el desarrollo, incluida la manera de diseñar entornos de aprendizaje y crear experiencias de aprendizaje que promuevan el aprendizaje y el desarrollo de los niños en el dominio del desarrollo del lenguaje y lectoescritura. Los programas de educación temprana pueden utilizar los PTKLF para seleccionar e implementar planes de estudio alineados con los PTKLF, guiar la selección de evaluaciones alineadas con los PTKLF, diseñar y ofrecer programas de coaching y desarrollo profesional para educadores para apoyar la comprensión y el uso efectivo de los PTKLF, y mejorar la continuidad entre los objetivos de aprendizaje y la práctica del lenguaje y la lectoescritura desde preescolar hasta tercer grado (P-3).

Organización del dominio del desarrollo del lenguaje y la lectoescritura

Subdominios, categorías y subcategorías

El dominio de Desarrollo del lenguaje y la lectoescritura incluye dos subdominios complementarios: Desarrollo del lenguaje fundamental y Desarrollo del idioma inglés. El subdominio Desarrollo fundamental del lenguaje cubre los fundamentos del desarrollo del lenguaje y la lectoescritura en cualquier idioma que un niño pueda estar aprendiendo. Está diseñado para usarse con niños monolingües y multilingües. El subdominio Desarrollo del idioma inglés está diseñado para usarse con niños multilingües que están aprendiendo inglés como idioma adicional en el momento de ingresar a un programa de educación temprana. Ambos subdominios están organizados por las mismas categorías que se describen a continuación:

- **Escuchar y hablar:** Esta categoría se centra en el desarrollo del lenguaje oral y de señas. Aborda cómo los niños desarrollan **vocabulario** y **gramática**, y su conocimiento sobre cómo usar el lenguaje para interactuar con otros, comunicarse de manera significativa y aprender sobre el mundo que los rodea.
- **Habilidades fundamentales de lectoescritura:** Esta categoría aborda las habilidades que contribuyen al futuro desarrollo de la lectura y la escritura de los niños. Estas habilidades incluyen **conocimiento fonológico**, del alfabeto y del texto impreso, y comprensión del concepto de escritura.
- **Lectura:** Esta categoría se centra en el interés y la participación de los niños en la alfabetización, así como en su comprensión de las historias y los textos informativos que se les leen.
- **Escritura:** Esta categoría se centra en las habilidades iniciales de los niños para comunicar ideas a través de la escritura*.

* El subdominio Desarrollo fundamental del lenguaje aborda las habilidades motoras finas que los niños desarrollan como parte de su camino hacia la escritura. El subdominio Desarrollo del idioma inglés no aborda las habilidades motoras finas necesarias para la escritura, ya que son habilidades que no son específicas del inglés.



Declaraciones fundamentales

Dentro de cada subcategoría en el dominio del Desarrollo de lenguaje y la lectoescritura hay declaraciones fundamentales individuales que describen las competencias (el conocimiento y las habilidades) que se puede esperar que demuestren los niños en un programa de educación temprana de alta calidad. Los niños desarrollan estas competencias en diferentes momentos y de diferentes maneras dentro de su contexto hogareño, escolar y comunitario. El objetivo de las declaraciones fundamentales es ayudar a los maestros a identificar oportunidades de aprendizaje que puedan apoyar.

“Maestro” se refiere a un adulto (por ejemplo, una maestra principal, un maestro auxiliar o un cuidador infantil) responsable de la educación y del cuidado de niños en programas de educación temprana, como el Programa preescolar estatal de California, programa de kindergarten transicional, programa de Head Start u otros programas basados en centros y hogares de cuidado infantil.

Niveles de edad

El subdominio Desarrollo fundamental del lenguaje utiliza declaraciones fundamentales basadas en la edad. Las declaraciones fundamentales basadas en la edad describen qué suelen saber y son capaces de hacer los niños como resultado de sus experiencias y su recorrido de desarrollo único de lenguaje y la lectoescritura. Estas declaraciones se presentan en dos rangos de edad superpuestos con pleno reconocimiento de que el desarrollo de cada niño progresa durante los primeros años con períodos de crecimiento acelerado y de consolidación de habilidades en diferentes dominios en diferentes momentos:

- El “Fundamento de edad temprana” aborda las habilidades y los conocimientos que los niños suelen demostrar entre los tres y los cuatro años y medio de edad.
- El “Fundamento de edad posterior” aborda las habilidades y los conocimientos que los niños suelen demostrar entre los cuatro y los cinco años y medio de edad.

El subdominio Desarrollo del idioma inglés no utiliza niveles basados en la edad. En este documento se proporcionan descripciones de los niveles de desarrollo del idioma inglés.

Ejemplos

Para cada nivel de cualquier fundamento determinado, los ejemplos ilustran las diferentes formas en que los niños pueden demostrar sus conocimientos y habilidades. Los ejemplos de los niveles del fundamento de edades tempranas y posteriores muestran el desarrollo a lo largo del tiempo. Los primeros ejemplos de cada fundamento están delineados en los niveles de edad temprana y posterior. En el desarrollo del idioma inglés, el primer ejemplo se delinea en los tres niveles de



desarrollo: descubrimiento, desarrollo y ampliación. En los ejemplos se observa cómo los niños pueden demostrar una habilidad o conocimiento en desarrollo como parte de sus rutinas diarias, experiencias de aprendizaje e interacciones con adultos y compañeros. Los ejemplos también proporcionan diversas formas en las que los niños pueden demostrar sus habilidades en desarrollo en diferentes contextos, ya sea en interiores o al aire libre, y en una variedad de actividades a lo largo del día.

Los niños que aprenden en múltiples lenguas poseen habilidades lingüísticas fundamentales que han desarrollado en el contexto de sus relaciones en sus hogares y comunidades. El uso de su lengua del hogar en el programa de educación temprana sirve como una herramienta poderosa, que apoya el sentido de pertenencia de los niños, conecta sus conocimientos existentes y fomenta vínculos más profundos con sus hogares y comunidades. Los ejemplos en la lengua del hogar de los niños que aprenden en múltiples lenguas ilustran cómo los niños multilingües pueden desarrollar aún más estas habilidades fundamentales si usan su lengua del hogar como parte de su aprendizaje y de las interacciones diarias con compañeros y adultos en el programa de educación temprana. En los casos en los que un maestro no domina la lengua del hogar de un niño, varias estrategias pueden alentar a los niños multilingües a usar su lengua del hogar, algo que les permite aprovechar todas sus capacidades lingüísticas. Para facilitar la comunicación y la comprensión, el maestro puede asociarse con miembros del personal o familiares voluntarios que hablen la lengua del hogar del niño. El maestro también puede utilizar intérpretes y herramientas tecnológicas de traducción para comunicarse con las familias y obtener información sobre lo que un niño sabe y es capaz de hacer. Todos los maestros deben hablar con las familias sobre los beneficios del bilingüismo y cómo la lengua del hogar sirve como base fundamental para el desarrollo del idioma inglés. Los maestros también deben alentar a las familias a promover el desarrollo continuo de la lengua del hogar de sus hijos como un activo para el aprendizaje global.

Algunos ejemplos incluyen cómo el maestro puede apoyar a los niños a medida que avanzan al siguiente nivel de desarrollo en el conocimiento y las habilidades del fundamento. Los maestros pueden hacer una pregunta abierta, reforzar el aprendizaje haciendo una sugerencia o dando indicaciones, o comentando lo que está haciendo un niño. Los ejemplos deberían ayudar a los maestros a evaluar dónde se encuentra el desarrollo de un niño, considerar cómo apoyar su desarrollo dentro de su nivel de habilidad actual y avanzar hacia el siguiente nivel de habilidad en ese fundamento. Además, si bien los ejemplos pueden proporcionarles a los maestros ideas valiosas sobre cómo apoyar el aprendizaje y el desarrollo de los niños a medida que desarrollan sus habilidades o conocimientos en el lenguaje y la lectoescritura, los ejemplos son un pequeño subconjunto de las diferentes estrategias que los maestros pueden emplear para apoyar el aprendizaje y el desarrollo de los niños en este dominio. Al final de esta introducción, la sección Cómo los maestros pueden apoyar el aprendizaje temprano de desarrollo del lenguaje y la lectoescritura de los niños ofrece ideas sobre formas de apoyar el aprendizaje y el desarrollo de los niños respecto al desarrollo de lenguaje y la lectoescritura. Además, en los fundamentos se incluyen recuadros con consejos y estrategias para la enseñanza para guiar la práctica en el dominio.



Subdominio: Desarrollo fundamental del lenguaje

El subdominio Desarrollo fundamental del lenguaje identifica los fundamentos del desarrollo del lenguaje y la lectoescritura en cualquier idioma. Este subdominio está diseñado para utilizarse con niños monolingües y multilingües:

- Niños multilingües que hablan dos o más idiomas en casa (por ejemplo, un niño que habla español e inglés en casa, o un niño que habla mandarín e inglés en casa)
- Niños multilingües que hablan principalmente un idioma en casa y están aprendiendo otro en la escuela (por ejemplo, un niño que habla español en casa y está aprendiendo inglés en la escuela, un niño que habla inglés en casa y está aprendiendo yurok en un programa de revitalización del idioma, o un niño que usa **lenguaje de señas americano** [ASL] en casa y asiste a una escuela para sordos con instrucción en ASL e inglés)
- Niños multilingües que hablan un idioma distinto al inglés en casa y el mismo idioma en la escuela (por ejemplo, un niño que habla español en casa y asiste a un programa de idioma español, o un niño que habla mandarín en casa y asiste a un programa de idioma mandarín) que pueden tener cierta exposición al inglés.
- Niños monolingües que hablan inglés

El subdominio Desarrollo fundamental del lenguaje está diseñado para usarse en cualquier programa de educación temprana, sin importar el idioma de instrucción. Los niños pueden demostrar las habilidades y conocimientos enumerados en los fundamentos en su lengua del hogar o cualquier otro idioma que estén aprendiendo. Los niños que hablan alguna variedad del inglés pueden usar las características de su variedad local, así como el inglés americano general. Dado que el dominio aborda los fundamentos del lenguaje y la lectoescritura en cualquier idioma, los ejemplos ilustran cómo los niños lingüísticamente diversos pueden demostrar las habilidades o conocimientos descritos en los fundamentos. Si bien muchos ejemplos hacen referencia a niños que hablan idiomas particulares (como español, inglés o cantonés), las habilidades y conocimientos demostrados en estos ejemplos pueden aplicarse a varios idiomas diferentes.

En el caso de algunos ejemplos, como los de niños que demuestran conocimiento de la correspondencia entre letras y sonidos, es necesario representar sonidos en el texto del ejemplo. Estos sonidos se representan con //; por ejemplo, /b/ es el sonido que corresponde a la letra “B” en inglés. Para obtener una guía completa sobre cómo pronunciar los sonidos indicados en los ejemplos, consulte el Apéndice de este dominio.

Si bien los niños que aprenden en múltiples lenguas pueden demostrar conocimientos básicos de lenguaje y lectoescritura en inglés, los maestros deben consultar el subdominio Desarrollo del idioma



inglés al planificar actividades de aprendizaje e instrucción para mejorar el desarrollo de los niños en inglés. La comunicación con las familias es un aspecto vital para comprender y apoyar el desarrollo del lenguaje de un niño, en particular si el maestro no entiende o usa el idioma del hogar del niño.

Subdominio: Desarrollo del idioma inglés

Este subdominio identifica los fundamentos del desarrollo del idioma inglés para niños que están aprendiendo inglés como idioma adicional en el momento de ingresar a un programa de educación temprana. El subdominio Desarrollo del idioma inglés se puede utilizar para niños que aprenden inglés en **programas de lenguaje dual** así como programas de educación temprana en los que el inglés es el idioma principal de instrucción. Está diseñado para usarse *junto con* el subdominio Desarrollo fundamental del lenguaje.

Si bien los fundamentos del subdominio Desarrollo del idioma inglés representan el conocimiento y las habilidades en aumento de los niños en inglés, están diseñados para reconocer y fomentar el uso y desarrollo continuo de los idiomas maternos de los niños. Aprender inglés no reemplaza ni debe reemplazar el desarrollo del idioma del hogar de los niños. Además, es natural y útil que tanto niños como adultos aprovechen todos sus recursos lingüísticos para comunicarse. A medida que los niños desarrollan sus capacidades multilingües, aprenden a utilizar estos vastos recursos lingüísticos para comunicarse de forma eficaz en diferentes contextos con diferentes personas. Los ejemplos en el subdominio Desarrollo del idioma inglés ilustran cómo los niños usan tanto su lengua del hogar como el inglés para comunicarse.

Niveles

Los niños multilingües que están aprendiendo inglés como idioma adicional pueden ingresar a un programa de educación temprana con diferentes niveles de experiencia con el inglés. Como tal, el subdominio Desarrollo del idioma inglés tiene tres niveles para tener en cuenta las diferencias en la capacidad de los niños individuales para usar el inglés para comunicarse. No existe un camino uniforme ni una tasa predeterminada para aprender inglés como segundo idioma o idioma adicional. Los niños utilizarán el conocimiento de su idioma del hogar y aplicarán esos conceptos para apoyar su aprendizaje en inglés. Los niños ingresan a los programas de educación temprana con su conocimiento actual de vocabulario, gramática y normas conversacionales en sus idiomas y culturas natales, pero la medida



en que su conocimiento se aplica directamente al inglés puede variar según el idioma. Por ejemplo, un niño que habla español en casa puede tener conocimientos de las letras y los sonidos del alfabeto que le permitan reconocer los nombres y los sonidos de las letras del alfabeto inglés con relativa rapidez. También, un niño que habla mandarín en casa puede que ya comprenda el texto impreso debido a su exposición a los caracteres chinos, pero quizás necesita tiempo y apoyo adicionales para aprender los nombres de las letras inglesas y los sonidos asociados con ellas.

El desarrollo del idioma inglés difiere del subdominio de desarrollo fundamental del lenguaje y de todos los demás dominios de los fundamentos del aprendizaje preescolar y TK porque los tres niveles de los fundamentos se centran en las habilidades y el conocimiento del niño en el uso del inglés en lugar de en su edad. Los tres niveles están etiquetados. *Descubrimiento, Desarrollo y Ampliación*, descrito aquí:

- **Descubrimiento:** Los fundamentos en el nivel Descubrimiento describen las habilidades y conocimientos que los niños demuestran mientras interactúan con el inglés durante los primeros días, semanas y posiblemente meses en un programa de educación temprana. Los niños reconocen cada vez más el habla y los textos impresos en inglés, entienden y usan algunas palabras e interactúan con libros y actividades de alfabetización en inglés.
- **Desarrollo:** Los fundamentos en el nivel Desarrollo describen las habilidades de los niños para interactuar con mayor habilidad y conocimiento en inglés. Los niños comprenden y expresan una variedad cada vez mayor de ideas, deseos y observaciones mientras aplican algunas reglas de la gramática inglesa. Demuestran una comprensión cada vez mayor de las convenciones de los textos impresos en inglés y del alfabeto, comprenden cierta información de los libros que se les leen y experimentan con la escritura usando el alfabeto inglés.
- **Ampliación:** Los fundamentos en el nivel Ampliación generalmente representan habilidades y conocimientos de los niños que pueden participar en la mayoría de las interacciones cotidianas en inglés. Los niños de este nivel pueden utilizar el inglés en una variedad de contextos e interacciones, tanto en el lenguaje hablado como en actividades de alfabetización basadas en la escritura.

Una niña también puede estar en diferentes niveles de desarrollo del idioma inglés respecto de diferentes habilidades. Por ejemplo, sus habilidades para escuchar y hablar pueden estar en los niveles de Desarrollo o Ampliación, mientras que algunas habilidades de alfabetización en inglés pueden ser nuevas y, por lo tanto, corresponder al nivel de Descubrimiento. Además, el ritmo al que un niño avanza a través de los niveles de diferentes fundamentos puede variar. El niño puede, por ejemplo, demostrar más rápidamente un conocimiento de nivel de ampliación de las letras del alfabeto en comparación con su desarrollo de la gramática inglesa. Otros niños pueden ingresar a un programa de educación temprana que ya se encuentra en el nivel de Desarrollo o Ampliación de cada fundamento



debido a cierta experiencia previa con el inglés. Es posible que puedan aplicar el conocimiento de su lengua del hogar a algunos aspectos del inglés, pero no a otros. Los niños varían en el desarrollo de su lenguaje. Al considerar individualmente el nivel del niño para cada fundamento, los maestros pueden apoyar el desarrollo del idioma inglés de los niños de modo que responda a las fortalezas y necesidades de cada niño.

Como los fundamentos del desarrollo del idioma inglés no están escritos en función de las edades de los niños, algunas de las habilidades y conocimientos descritos en los niveles de Desarrollo y ampliación pueden no ser apropiados para el desarrollo de niños más pequeños. Por ejemplo, al considerar uno de los fundamentos del desarrollo del idioma inglés para la escritura, un niño demuestra un desarrollo en el nivel de Ampliación si puede escribir por sí solo algunas letras inglesas reconocibles. Sin embargo, puede que no sea apropiado esperar ver esta habilidad en niños preescolares más pequeños.

El subdominio Desarrollo fundamental del lenguaje debe usarse como referencia para determinar qué podría ser apropiado para el desarrollo según la edad del niño. Esto es diferente de los estándares ELD K-12, que se basan tanto en el grado como en las habilidades.

Diversidad en el desarrollo del lenguaje y la lectoescritura de los niños

El uso y las convenciones del lenguaje varían mucho según la cultura. Las diferentes culturas tienen normas diferentes en torno a aspectos del lenguaje y la comunicación, como el contacto visual, el lenguaje corporal, los gestos, el tono de voz y la forma en que los niños participan en conversaciones y se dirigen a los adultos. Las diferencias culturales también están presentes en las variedades de una lengua. Las variaciones culturales en palabras y gramática son comunes en cualquier idioma. Los idiomas no tienen una única forma correcta. Las distintas variedades de un idioma, como el inglés afroamericano o el inglés chicano, utilizan toda la gama de características lingüísticas para compartir significado y aumentar la riqueza de la comunidad lingüística⁸. Las tradiciones de lectoescritura también cambian según la cultura; por ejemplo, muchas culturas celebran una tradición de narración de cuentos en lenguaje oral a través de la cual los niños desarrollan conocimientos de alfabetización⁹. Los niños que aprenden más de una variedad de inglés aportan fortalezas lingüísticas adicionales, como la conciencia sobre las características del lenguaje y cuándo y cómo usar cada variedad¹⁰. A medida que los niños aprenden el idioma utilizado en los programas de educación temprana y otros, se les debe apoyar para que mantengan y utilicen las fortalezas que aportan de las variedades lingüísticas de su hogar para su desarrollo continuo del lenguaje y su conexión continua con su cultura natal.

Las investigaciones afirman la importancia de ver el multilingüismo como una fortaleza, ya que apoya las habilidades y el conocimiento del niño en todos sus idiomas. Los niños que aprenden en múltiples lenguas desarrollan una amplia gama de habilidades lingüísticas y aprenden cuándo y cómo aprovechar



sus diferentes habilidades para ayudarse a navegar las diferentes necesidades de comunicación¹¹. Esta práctica se conoce como **translenguaje**, que se refiere a las formas en que las personas utilizan toda la gama de sus conocimientos lingüísticos para comprender y comunicarse¹². Un aspecto común del translenguaje a menudo se denomina **cambio de código**, cuando un individuo utiliza dos o más idiomas en una sola conversación o dentro de una sola frase u oración. El uso del translenguaje en entornos educativos puede ayudar a que los niños comprendan las ideas, apoyar el desarrollo del idioma del hogar y crear conexiones sólidas entre la escuela, la familia y la comunidad¹³. Las prácticas que apoyan el translenguaje también constituyen un recurso fundamental para las comunidades involucradas en esfuerzos de revitalización del idioma, como las naciones nativas y las comunidades tribales.

Un niño multilingüe mostrará un camino de desarrollo del lenguaje diferente, pero igual de efectivo, que un niño monolingüe¹⁴. Por ejemplo, un maestro que entiende sólo un idioma (por ejemplo, inglés) de los idiomas que habla un niño multilingüe puede suponer que el niño sabe menos palabras de vocabulario que sus compañeros. Sin embargo, al considerar el vocabulario del niño a través de *ambos* idiomas, un niño multilingüe normalmente sabe aproximadamente la misma cantidad de vocabulario que sus compañeros monolingües. A medida que un niño aprende su idioma del hogar o idiomas adicionales, es posible que comprenda el vocabulario y las estructuras de las oraciones incluso si aún no es capaz de producirlos. Es especialmente importante tener en cuenta esta posible asimetría entre la comprensión y el uso del lenguaje al considerar el desarrollo del inglés en los niños como idioma adicional. Los niños que están empezando a experimentar el inglés pueden pasar un período de tiempo observando a los que los rodean¹⁵. Incluso si todavía no se comunican en su nuevo entorno lingüístico, los niños aprenden mediante la observación y otras formas de participación activa.

Los idiomas pueden ser hablados o de señas. Los lenguaje de señas, como el ASL, son una forma de lenguaje utilizada por la comunidad de **sordos**. El subdominio Desarrollo fundamental del lenguaje describe el desarrollo de niños que utilizan lenguaje de señas como lengua principal o además de otras lenguas. Además, el subdominio Desarrollo del idioma inglés describe el desarrollo de niños cuyo idioma del hogar es el ASL y que están aprendiendo inglés en un programa de educación temprana. Los niños que usan lenguaje de señas pueden ser sordos o tener problemas de audición, pero los niños oyentes también pueden utilizar el lenguaje de señas como lengua del hogar principal con los miembros de la familia.

Los niños con discapacidades también pueden tener diferencias de desarrollo que impactan el camino del desarrollo del lenguaje. **Desorden del espectro autista, discapacidades del habla o del lenguaje**, problemas específicos de aprendizaje, sordera y los retrasos en el desarrollo pueden afectar el ritmo al que los niños aprenden diferentes aspectos del lenguaje y la forma en que demuestran sus conocimientos. Algunos niños, por ejemplo, quizás entienden el lenguaje, pero no lo hablan. Los niños con discapacidades de habla o de lenguaje u otras discapacidades pueden aprender dos o más idiomas,



y ser multilingües no hace que las discapacidades de habla o del lenguaje u otras discapacidades sean más pronunciadas¹⁶. Los niños que no hablan pueden aprender a comprender uno o más idiomas y comunicarse de diferentes maneras. Los niños con ciertas discapacidades pueden tardar más en hablar o pueden usar formas alternativas de comunicación, como señas, gestos o uso de **dispositivos de comunicación aumentativa y alternativa (CAA)**. En el caso de niños con discapacidades, los maestros deben consultar el Programa individualizado de educación (IEP, por sus siglas en inglés) del niño y comunicarse periódicamente con su equipo del IEP para ayudar a realizar adaptaciones.

Cómo los maestros pueden apoyar el desarrollo del lenguaje y la lectoescritura de los niños

El apoyo al desarrollo del lenguaje y la lectoescritura de los niños debe hacer hincapié en la instrucción y actividades divertidas y basadas en el juego y en experiencias alegres. El apoyo eficaz al lenguaje y la lectoescritura también incluye una planificación y una consideración cuidadosa de objetivos de aprendizaje específicos, instrucción explícita, aprendizaje basado en la investigación, entornos de la sala de clase bien diseñados y rutinas e interacciones intencionales.

Aprender a través de rutinas e interacciones cotidianas

Los niños aprenden lenguaje todos los días, durante todo el día, en interacciones y experiencias de aprendizaje ricas y variadas. Estas experiencias ocurren en el idioma del hogar del niño o en inglés durante rutinas y actividades regulares que apoyan el crecimiento del vocabulario y la gramática. Los niños aprenden mediante la práctica, como al conversar con adultos y otros niños y expresar sus pensamientos y opiniones. Los maestros pueden promover el desarrollo de los niños en sus lenguas maternas alentándolos a hablar en sus lenguas maternas en la sala de clase, proporcionándoles libros en dichas lenguas a los que los niños puedan acceder e incluyendo las lenguas maternas de los niños en letreros y etiquetas junto con imágenes (por ejemplo, etiquetar un contenedor para bloques con las palabras BLOQUES y *BLOCKS*).

Configuración de entornos y materiales

El desarrollo de la lectoescritura se apoya en entornos ricos en material impreso, con muchos tipos diferentes de materiales escritos, como libros, carteles, juguetes, carteles y etiquetas, en inglés o en la lengua del hogar. Es importante leerles a los niños todos los días libros de cuentos y libros informativos y apoyar el interés en la lectoescritura, ofrecerles materiales para que los niños exploren por sí solos y participen en canciones, rimas y juegos de palabras. Los libros que representan los orígenes culturales, étnicos y lingüísticos de los niños son especialmente valiosos, ya que pueden despertar el interés por la lectura y apoyar su comprensión¹⁷.



Planificación de actividades educativas

La instrucción de lectoescritura debe basarse en el juego y ser apropiada para el desarrollo. Las habilidades de lectoescritura importantes, como la conciencia fonológica y el conocimiento de los sonidos de las letras, se apoyan con una instrucción explícita más planificada, extraída de un plan de estudios basado en evidencia que sigue un alcance y una secuencia específicos.

Esta instrucción debe ser lúdica y debe incluir el uso de rimas, juegos activos y materiales prácticos. Para apoyar el desarrollo de la escritura, los maestros pueden ofrecer una variedad de materiales y superficies de escritura. Los niños pueden escribir con lápices sobre papel, palos en arena, crayones en caballetes, tizas en las aceras o dedos en espuma de afeitar, entre muchas otras posibilidades. Integrar la instrucción de lectura y escritura es un mecanismo poderoso para establecer habilidades fundamentales de lectoescritura. Por ejemplo, la instrucción sobre el conocimiento de las letras y los sonidos debe incluir tanto la lectura (identificar el sonido que produce una letra) como la escritura (escribir letras para representar los sonidos que los niños están aprendiendo). A través de la lectoescritura, los niños continúan desarrollando sus habilidades lingüísticas y conocimientos de otros dominios.

En una sala de clase en la que el inglés es el idioma principal de instrucción, los maestros también deben utilizar intencionalmente prácticas efectivas para apoyar la participación de los niños que aprenden en múltiples lenguas en el contenido educativo. Estas prácticas incluyen hablar en inglés claro y directo y darle al niño tiempo adicional para responder, así como estructurar el habla y las actividades de lectoescritura con gestos, acciones, accesorios y otros objetos. Antes de leer libros en inglés, los maestros pueden introducir palabras clave que los niños experimentarán en el libro como forma de ayudar a la comprensión y el crecimiento del vocabulario de los niños que aprenden en múltiples lenguas¹⁸.





Oportunidades para conexiones domésticas

La comunicación auténtica y recíproca entre maestros y familias fomenta una fuerte conexión entre el hogar y la escuela. Debido a que los niños pueden demostrar su desarrollo lingüístico en el idioma o variedad lingüística que hablen (como idiomas o variedades que su maestro tal vez no conozca o no utilice), la comunicación con las familias es necesaria para que estas y los maestros comprendan y apoyen el desarrollo de los niños. Los maestros pueden:

- Entablar relaciones con las familias basadas en el respeto mutuo, la confianza y la comunicación bidireccional. Hacer preguntas respetuosas y abiertas para establecer canales de comunicación confiables.
- Aprender de las familias sobre los entornos lingüísticos de los niños en casa y los objetivos lingüísticos que las familias tienen para sus hijos. Este conocimiento informa cómo el programa de educación temprana puede apoyar el aprendizaje y el desarrollo de los niños de una manera cultural y lingüísticamente receptiva.
- Aprender de las familias lo que un niño sabe y es capaz de hacer. Cuando no puede hablar el idioma del hogar de un niño, el maestro puede asociarse con el personal o voluntarios familiares que hablen su idioma del hogar. El maestro también puede utilizar intérpretes y herramientas tecnológicas de traducción para comunicarse con las familias.
- Comunicarse con las familias sobre narraciones, libros o juegos del hogar culturalmente relevantes que puedan integrarse en el entorno de la sala de clase y en las actividades de lectoescritura. Los maestros pueden invitar a los padres a dirigir estas actividades.
- Colaborar con las familias para promover el desarrollo continuo del idioma del hogar. El uso de la lengua del hogar apoya el sentido de pertenencia de los niños, tiende puentes hacia el conocimiento existente de los niños y mejora las conexiones con los hogares y las comunidades de los niños. Los maestros deben comunicarse con las familias sobre el papel fundamental que desempeñan en el desarrollo continuo del idioma del hogar de sus hijos como un activo para el aprendizaje general.

Involucrar a las familias es esencial, especialmente para los niños que aprenden en múltiples lenguas y los niños que hablan variedades de inglés.



Notas (bibliográficas)

- 1 H. W. Catts, “Early Identification of Reading Disabilities,” en *Theories of Reading Development*, ed. K. Cain, D. L. Compton, y R. K. Parrila (John Benjamins Publishing, 2017); N. K. Duke, A. E. Ward, y P. D. Pearson, “The Science of Reading Comprehension Instruction,” *The Reading Teacher* 74, n.º 6 (mayo de 2021): 663–672; N. Gardner-Neblett e I. U. Iruka, “Oral Narrative Skills: Explaining the Language-Emergent Literacy Link by Race/Ethnicity and SES,” *Developmental Psychology* 51, n.º 7 (julio de 2015): 889–904; S-M. Vehkavuori, M. Kämäräinen, y S. Stolt, “Early Receptive and Expressive Lexicons and Language and Pre-Literacy Skills at 5;0 Years—A Longitudinal Study,” *Early Human Development* 156 (mayo de 2021): 105345.
- 2 H. W. Catts et al., “Early Identification of Reading Disabilities within an RTI Framework,” *Journal of Learning Disabilities* 48, n.º 3 (mayo de 2015): 281–297; Catts, “Early Identification of Reading Disabilities,” 312–313.
- 3 Ivana Tú Nhi Giang and Maki Park, *California’s Dual Language Learners: Key Characteristics and Considerations for Early Childhood Programs* (Washington, DC: Migration Policy Institute, 2022).
- 4 Ver, por ejemplo, National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, *Promoting the Educational Success of Children and Youth Learning English: Promising Futures* (Washington, DC: The National Academies Press, 2017).
- 5 D. August, P. McCardle, y T. Shanahan, “Developing Literacy in English Language Learners: Findings from a Review of the Experimental Research,” *School Psychology Review* 43, n.º 4 (diciembre de 2014): 490–8; D. K. Dickinson et al., “Cross-Language Transfer of Phonological Awareness in Low-Income Spanish and English Bilingual Preschool Children,” *Applied Psycholinguistics* 25, no. 3 (June 2004): 323–347; F. Genesee, “Dual Language Development in Preschool Children,” en *Young English Language Learners: Current Research and Emerging Directions for Practice and Policy*, ed. Eugene E. García and Ellen C. Frede (New York, NY: Teachers College, 2010), 59–79; F. Genesee, “Rethinking Early Childhood Education for English Language Learners: The Role of Language,” en *Early Childhood Education in English for Speakers of Other Languages*, ed. V. A. Murphy y M. Evangelou (UK: British Council, 2016).
- 6 California Department of Education, *Improving Education for Multilingual and English Learner Students: Research to Practice* (Sacramento, CA: California Department of Education, 2020), 46; National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, *Promoting the Educational Success of Children and Youth Learning English*, 18–24.
- 7 California Department of Education, *English Language Arts/English Language Development Framework for California Public Schools: Kindergarten Through Grade Twelve* (Sacramento, CA: California Department of Education, 2015), 879–936; R. Lee-James and J. A. Washington, “Language Skills of Bidialectal and Bilingual Children,” *Topics in Language Disorders* 38, n.º 1 (enero de 2018): 5–26; J. A. Washington and M. S. Seidenberg, “Teaching Reading to African American Children,” *American Educator* (Summer 2021).



- 8 Lee-James and Washington, “Language Skills of Bidialectal and Bilingual Children,” 5–26.
- 9 Ver, por ejemplo, S. B. Heath, “What No Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School,” *Language in Society* 11, n.º 1 (abril de 1982): 49–76.
- 10 Lakeisha Johnson et al., “The Effects of Dialect Awareness Instruction on Nonmainstream American English Speakers,” *Reading and Writing* 30 (noviembre de 2017): 2009–2038; Lee-James and Washington, “Language Skills of Bidialectal and Bilingual Children,” 5–26.
- 11 O. García, *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective* (Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2009), 42–73; L. M. Espinosa, “Challenges and Benefits of Early Bilingualism in the United States’ Context,” *Global Education Review* 2, n.º 1 (febrero de 2015): 14–31.
- 12 O. García and L. Wei, *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education* (London, UK: Palgrave Macmillan, 2014), 117–130.
- 13 Joana Duarte, “Translanguaging in the Context of Mainstream Multilingual Education,” *International Journal of Multilingualism* 17, n.º 2 (abril de 2020): 232–247; Ofelia García y Camila Leiva, “Theorizing and Enacting Translanguaging for Social Justice,” en *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*, ed. A. Blackledge y A. Creese, Educational Linguistics, Vol. 20 (Dordrecht, the Netherlands: Springer, 2014), 199–216; Nancy H. Hornberger y Holly Link, “Translanguaging in Today’s Classrooms: A Biliteracy Lens,” *Theory Into Practice* 51, n.º 4 (mayo de 2012): 239–247; C. Williams, *A Language Gained: A Study of Language Immersion at 11–16 Years of Age* (Bangor, UK: University of Wales, 2002), 36–43.
- 14 National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, *Promoting the Educational Success of Children and Youth Learning English*, 107–164.
- 15 P. Tabors, *One Child, Two Languages* (Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co., 2014), 52.
- 16 Deborah Chen y Vera Gutiérrez-Clellen, “Early Intervention and Young Dual Language Learners with Special Needs,” en *California’s Best Practices for Young Dual Language Learners: Research Overview Papers* (Sacramento, CA: Publisher, 2013), 209–230; Johanne Paradis, “The Interface Between Bilingual Development and Specific Language Impairment,” *Applied Psycholinguistics* 31, n.º 2 (abril 2010): 227–252.
- 17 Ver, por ejemplo, A. E. Ebe, “Culturally Relevant Texts and Reading Assessment for English Language Learners,” *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts* 50, n.º 3 (septiembre de 2010): 193–210.
- 18 California Department of Education, *Improving Education for Multilingual and English Learner Students*, 220.

Desarrollo del lenguaje y la lectoescritura

Desarrollo fundamental del lenguaje



Este documento es una traducción de los Fundamentos del aprendizaje en preescolar y kindergarten de transición de California. La traducción de los ejemplos podría no reflejar de manera precisa el desarrollo lingüístico en idiomas que no sean inglés.

Fundamentos del aprendizaje preescolar y de transición a kindergarten en el subdominio del desarrollo fundamental del lenguaje

Los niños comunican sus conocimientos y habilidades lingüísticas y de lectoescritura de diversas formas, tanto verbales como no verbales. Esto puede incluir formas de comunicación verbales en su lengua del hogar, el idioma de instrucción o una combinación de idiomas, o mediante el uso de dispositivos de comunicación aumentativos y alternativos. Esto también puede incluir formas de comunicación no verbal, como dibujar y modelar con diferentes materiales o expresarse mediante movimientos, acciones o juegos de roles.





Categoría: 1.0 — Escuchar y hablar

Subcategoría — Vocabulario

Los niños multilingües pueden aprovechar su conocimiento de vocabulario en cualquier idioma que conozcan al aprender y comprender el mundo. Esto se conoce como translenguaje. Un niño que es multilingüe puede conocer algunas palabras en un solo idioma y algunas palabras en más de un idioma. El vocabulario de un niño multilingüe incluye las palabras que conoce en todos sus idiomas juntos y es comparable al vocabulario de un compañero monolingüe.

Fundamento 1.1 **Comprensión y uso del vocabulario**

Edades tempranas

Entre 3 y 4 años y medio

Comprender y utilizar palabras para objetos, acciones y atributos que se experimentan con frecuencia en la vida cotidiana, como a través del juego, conversaciones o historias.

Edades posteriores

Entre 4 y 5 años y medio

Comprender y utilizar una variedad cada vez mayor de palabras para objetos, acciones y atributos experimentados en la vida cotidiana, como a través del juego, conversaciones o historias.

Ejemplos en edades tempranas

■ Un niño le entrega los camiones a un compañero cuando éste le dice en inglés: “Quiero jugar con los camiones”, durante el juego.

Ejemplos en edades posteriores

■ Un niño le entrega a un compañero el camión volquete azul y la excavadora, pero no el tractor ni el camión volquete amarillo cuando el compañero le dice en inglés: “Quiero jugar con el camión volquete azul y la excavadora”, durante el juego.

(Continúa en la página siguiente)

■● Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.



(Continuación)

Fundamento 1.1 **Comprensión y uso del vocabulario**

Edades tempranas
Entre 3 y 4 años y medio

Edades posteriores
Entre 4 y 5 años y medio

Ejemplos en edades tempranas
(continuación)

● Un niño le dice a la maestra en inglés: “Eh, me gusta jugar con mi superhéroe”. Cuando la maestra responde en inglés: “Cuéntame más sobre tu superhéroe”, el niño explica en inglés: “Salta muy alto”.

Mientras prepara galletas con plastilina, un niño le explica a otro niño en inglés y punjabi: “No, no te las comas. Están ਕੱਚੀਆ.” (No, no te las comas. Están crudas).

Un niño dice en vietnamita: “*Tớ đang làm tòa lâu đài bằng gỗ*” (Estoy haciendo un castillo de madera) a un compañero mientras juega con bloques.

Un niño le comenta en hmong a un compañero: “*Kuv nyiam koj lub tsho ntsuab!*” (¡Me gusta tu camisa verde!)

Un niño muestra a un maestro el “tren” en una tarjeta de comunicación para pedirle una historia sobre trenes de vapor.

Ejemplos en edades posteriores
(continuación)

● Un niño le explica a un maestro en inglés: “Eh, me gusta jugar con mi superhéroe”. El maestro responde: “Cuéntame más sobre tu superhéroe”, el niño describe: “Se pega, gatea y puede saltar más alto que un enorme rascacielos”.

Un niño le comenta en español a un compañero: “Mira los diamantes. ¡Cómo brillan! ¡La corona es mía porque yo soy el rey!”, mientras señala una corona durante el juego.

Cuando el maestro señala una imagen de la Tierra en un libro y pregunta: “这是什
么? (¿Qué es esto?), responde un niño en mandarín, “地球。它是一颗行星。” (La tierra. Es un planeta.)



Fundamento 1.2 **Comprensión y uso de palabras para categorías**

Edades tempranas **Entre 3 y 4 años y medio**

Comprender y utilizar vocabulario comúnmente experimentado para describir categorías y las relaciones dentro de ellas.

Edades posteriores **Entre 4 y 5 años y medio**

Comprender y utilizar vocabulario cada vez más específico para describir categorías y las relaciones dentro de ellas.

Ejemplos en edades tempranas

■ Después de leer un libro sobre animales del zoológico, un niño trae a la mesa un elefante, una cabra y un león de juguete y dice en inglés: “Aquí están los animales de nuestro zoológico”.

● Un niño clasifica frutas y verduras de madera en una canasta y platos y vasos en otra canasta cuando el maestro le pregunta en el idioma del hogar del niño: “¿Puedes guardar la comida en esta canasta y los platos en ésta?”.

Cuando la maestra les pide a los niños que clasifiquen los juguetes en un recipiente, un niño guarda los juguetes de los animales y deja a un lado un auto pequeño mientras explica en mandarín: “这是小汽车，不是动物。” (Este es un auto pequeño, no un animal).

Ejemplos en edades posteriores

■ Después de hablar sobre diferentes tipos de reptiles, la maestra lee un libro en voz alta y le pide a un niño que señale imágenes de reptiles en el libro. Señalan una serpiente, una iguana y una tortuga, pero no la rana ni el pez.

● Un niño señala dos tazones en el área de juego dramático (uno tiene una manzana, un plátano y un mango y el otro tiene zanahorias, okra y maíz) y le dice en inglés a un compañero: “Estas son frutas, y estas que están aquí son verduras”, señalando el recipiente correspondiente.

Mientras dos niños juegan juntos, uno le dice al otro en inglés y cantonés: “Ve a buscar los muebles para la casa. Necesitamos una 凳, a 台 y una cama. (Ve a buscar los muebles para la casa. Necesitamos una silla, una mesa y una cama).

(Continúa en la página siguiente)

■● Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.



(Continuación)

Fundamento 1.2 Comprensión y uso de palabras para categorías

Edades tempranas
Entre 3 y 4 años y medio

Edades posteriores
Entre 4 y 5 años y medio

**Ejemplos en edades tempranas
(continuación)**

Mientras juega a la tienda, un niño le dice en inglés a un compañero: “Quiero comprar algo de comida”. El compañero responde en inglés: “OK. Tengo leche, pan y arepas”*.

Cuando pinta en el caballete, un niño pinta un cuadro que representa una muñeca y un cochecito de juguete y se comunica en tagalo: “*Ito y baby ko en el cochecito ang kanyang, Ito y paborito ko na laruan.* (Este es mi bebé y su cochecito. Son mis juguetes favoritos.)”

**Ejemplos en edades posteriores
(continuación)**

Al hacer una ciudad imaginaria, la maestra expresa en inglés: “Ahora necesitamos algunos vehículos. Los vehículos nos llevan a lugares. Voy a poner en la carretera un coche y una moto”. Una niña agarra un autobús de juguete y un camión y los deja también en la carretera.

Un niño le dice al maestro: “A mí me gusta jugar béisbol. Pero mi deporte favorito es el fútbol.”, Durante una conversación a la hora de comer sobre lo que les gusta hacer con su familia.

* Las arepas son un tipo de torta de harina de maíz originaria de Centro y Sudamérica.



Fundamento 1.3 **Comprensión y uso de palabras de tamaño y ubicación**

Edades tempranas **Entre 3 y 4 años y medio**

Comprender y utilizar palabras para describir el tamaño y la ubicación de objetos (como “pequeño” y “en”), como comparaciones simples (como “más grande”).

Edades posteriores **Entre 4 y 5 años y medio**

Comprender y utilizar palabras cada vez más específicas para describir y comparar el tamaño y la ubicación de objetos (como “más largo” y “entre”).

En diferentes idiomas, las palabras descriptivas se representan en diferentes partes del discurso. Por ejemplo, en español e inglés, muchas palabras descriptivas son adjetivos (como tall o alto) o preposiciones (como behind o detrás de). En otros idiomas, como el coreano, las palabras descriptivas suelen ser verbos (por ejemplo “끼인다”, que significa “ajuste apretado”).

Ejemplos en edades tempranas

■ Un niño grita en inglés “¡Alto!” mientras salta para golpear una pared sobre su cabeza.

● Durante una actividad de movimiento, un niño sigue las instrucciones de su maestro para mover su cuerpo hacia *adelante* y *hacia atrás* y hacia *abajo* y hacia *arriba*.

Un niño explica en inglés: “*I gotta put my lunch in the table*” (usando “*in*” en lugar de “*on*” como la palabra “*en*”*) en español, el idioma del hogar del niño).

* La palabra española “*en*” puede traducirse a las palabras en inglés “*in*” o “*on*”.

Ejemplos en edades posteriores

■ Un niño grita en inglés: “Puedo saltar más alto que Hakeem”, mientras salta para golpear una pared sobre la cabeza de su compañero.

● Durante una actividad de movimiento, un niño sigue las instrucciones del maestro para mover una bufanda *al lado*, *detrás*, *adelante* o *hacia* y *lejos* de su cuerpo.

Mientras siembra plántulas durante una actividad de grupo pequeño, un niño se comunica con un compañero en farsi, “بیل و بده به من. بده که میخوام چاله رو گود.” (Dame la pala. Dámela para que pueda hacer el agujero más profundo.)

(Continúa en la página siguiente)

■ ● Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.



(Continuación)

Fundamento 1.3 Comprensión y uso de palabras de tamaño y ubicación

Edades tempranas
Entre 3 y 4 años y medio

Edades posteriores
Entre 4 y 5 años y medio

**Ejemplos en edades tempranas
(continuación)**

Un niño se comunica en árabe,
“عنده سيارات أكثر مني. بدي كمان سيارات.”
(Él tiene más autos que yo. Quiero más
autos.)

Una niña describe un proyecto de arte en
español. “Es el sol. Y el caballo está abajo del
sol porque está en el suelo”.

**Ejemplos en edades posteriores
(continuación)**

Después de que un maestro hace señas
en lenguaje de señas americano: “Pareces
molesto, ¿qué pasa?” un niño explica en
lenguaje de señas americano: “Tiene el
más largo. El mío es demasiado corto para
alcanzar el jabón” cuando sopla burbujas
afuera.

Mientras juega en el área de bloques, un
niño le dice a otro en español: “Pon los
bloques azules enfrente de la torre. ¡Así
hacemos el río!”



Matemáticas e Historia–ciencias sociales — El fundamento anterior es similar al Fundamento de matemáticas 3.1 sobre la comparación de atributos medibles de objetos y el Fundamento de matemáticas 4.5

sobre la comprensión de posiciones y direcciones. También es similar al Fundamento 5.2 de Historia y ciencias sociales en cuanto a la comunicación de ubicaciones y direcciones. Los tres dominios incluyen intencionalmente fundamentos que abordan la comprensión de los niños sobre la ubicación de los objetos. En Desarrollo fundamental del lenguaje, este fundamento aborda el desarrollo del vocabulario de los niños para comprender y comunicar estos conceptos.



Apoyar el crecimiento y el desarrollo del vocabulario

Los niños aprenden palabras en el contexto de interacciones con compañeros y adultos a través del juego, actividades de instrucción, experiencias de lectoescritura y rutinas cotidianas. Además de utilizar un plan de estudios de alfabetización y lenguaje basado en evidencia con actividades lúdicas que siguen un alcance y una secuencia específicos, para ayudar a los niños a desarrollar un vocabulario más avanzado y preciso en inglés o en el idioma del hogar del niño durante las interacciones y rutinas cotidianas, los maestros pueden:

- Narrar lo que hacen los niños y nombrar los objetos con los que juegan. Asociar constantemente palabras con acciones y objetos ayuda a solidificar la comprensión de las palabras por parte de los niños.
- Presentar a los niños nuevas palabras como parte de conversaciones y actividades. Por ejemplo, los maestros pueden usar palabras para describir categorías (como “mamíferos” o “flores”) durante actividades científicas y vocabulario para describir formas, tamaño relativo (como “más largo”) y posición de un objeto (como “sobre” o “entre”) durante las actividades de matemáticas.
- Antes de las actividades de aprendizaje planificadas, introducir vocabulario nuevo con imágenes, objetos o acciones. Por ejemplo, antes de una actividad científica de construcción de máquinas, los maestros pueden presentar nuevos objetos, como poleas o palancas, con sus nombres reales.
- Involucrar a los niños en libros ilustrados, narraciones y libros informativos. Los maestros pueden seleccionar materiales relacionados con las propias experiencias, intereses o temas del plan de estudios de los niños. Es posible que los niños necesiten experimentar los mismos materiales varias veces para aprender el significado de nuevas palabras.
- Trabajar con familias y comunidades para apoyar el aprendizaje de vocabulario en los idiomas maternos de los niños. Animar a los miembros de la familia a leer libros, cantar canciones y contar historias en su idioma del hogar. Los familiares también pueden ayudar a los maestros a aprender a comprender o comunicar algunas palabras clave relacionadas con las actividades del sala de clase para apoyar al niño en la sala de clase.



Subcategoría — Gramática

Los niños aprovechan los recursos lingüísticos de todos sus idiomas o variedades lingüísticas para comprender y comunicarse con los demás. A esto se le llama translenguaje. Los niños multilingües demuestran un uso flexible del vocabulario, las estructuras de oraciones y otras formas de comunicación no verbal de todos sus idiomas para generar significado. Los niños pueden cambiar de código, lo que significa que usan dos idiomas dentro de la misma oración o conversación. Por ejemplo, pueden usar las estructuras gramaticales de un idioma y vocabulario de ambos idiomas. Los niños que están aprendiendo más de una variedad de inglés pueden usar estructuras gramaticales de las variedades de inglés que aprenden en casa y en su comunidad, así como en el programa de aprendizaje temprano.

Fundamento 1.4 Uso de características gramaticales y estructura de oraciones

Edades tempranas Entre 3 y 4 años y medio

Utilizar formas de palabras y estructuras de oraciones comunes para expresar pensamientos e ideas.

Edades posteriores Entre 4 y 5 años y medio

Utilizar formas de palabras y estructuras de oraciones tanto comunes como menos comunes para expresar pensamientos e ideas complejos.

Los idiomas usan la **morfología** (combinar o cambiar partes de palabras) y **sintaxis** (orden de las palabras en una oración) para comunicar significado. La complejidad gramatical será diferente entre los idiomas: algunos tendrán morfología más compleja y otros una sintaxis más compleja. En inglés y español, los niños aprenderán a utilizar oraciones con dos o más frases y algunas palabras irregulares que se escuchan con menos frecuencia.

Ejemplos en edades tempranas

■ Un niño invita a un compañero a jugar en el arenero y le dice en inglés: “Estamos haciendo caminos. Este camión hace cemento. ¿Quieres jugar también?”.

Ejemplos en edades posteriores

■ Una niña invita a un compañero a jugar en el arenero y le dice en inglés: “Estamos fabricando cemento. Así que desenterramos esto. Pero Adrian dijo que deberíamos construir una nave espacial”.

(Continúa en la página siguiente)

■● Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.



(Continuación)

Fundamento 1.4 **Uso de características gramaticales y estructura de oraciones**

Edades tempranas

Entre 3 y 4 años y medio

Edades posteriores

Entre 4 y 5 años y medio

**Ejemplos en edades tempranas
(continuación)**

● Un niño se comunica en inglés y español con un maestro bilingüe al momento de dejarlo, “¡Maestra, mira, tengo *shoes* nuevos! (¡Maestra, mira, tengo zapatos nuevos!) mientras señala sus zapatos. El maestro pregunta: “Sí, ¿De dónde son?” El niño responde: “Mi abuela me los regaló ayer”.

Una niña dice en punjabi: “ਚਿੱਟਾ ਕੁੱਤਾ ਕੁਰਸੀ ਤੇ ਬੈਠਾ ਹੈ।” (El perro blanco está sentado en la silla) mientras escucha a su madre leer un libro ilustrado en voz alta cuando lo dejan por la mañana.

**Ejemplos en edades posteriores
(continuación)**

● En la llegada, mientras hace un gesto hacia sus zapatos, un niño describe en inglés y español a un maestro bilingüe: “¡Maestra, mira, tengo *shoes* nuevos! Tienen cordones *blue*. Me los regaló mi abuelita para el primer día de escuela.” (¡Maestro, mira, tengo zapatos nuevos! Tienen cordones azules. ¡Mi abuela me los regaló el primer día de clases!) La maestra responde: “*And the blue laces match your blue sweater and backpack.* ¿El azul es tu color favorito?” (Y los cordones azules combinan con tu suéter azul y tu mochila. ¿El azul es tu color favorito?)

Mientras está en el área de juego dramático, un niño se comunica en una mezcla de ruso e inglés con un compañero que también habla ruso e inglés: “¿Quieres comprar algo de *фрукт*? дай мне tres dólares.” (¿Quieres comprar algo de fruta? Dame tres dólares.)

(Continúa en la página siguiente)



(Continuación)

Fundamento 1.4 Uso de características gramaticales y estructura de oraciones

Edades tempranas

Entre 3 y 4 años y medio

Edades posteriores

Entre 4 y 5 años y medio

**Ejemplos en edades tempranas
(continuación)***

Cuando el maestro dice en inglés: “Vaya, parece que tienes una carga pesada en tu carro”, un niño explica en inglés: “¡Yo estoy empujando el carro y él tira!”, durante el juego al aire libre.

En mandarín, una niña le pide a una maestra asistente que le ayude a sacar un rompecabezas del estante. “老师，我想玩那个 rompecabezas。你能给我拿出来吗？” (Maestro, quiero jugar con ese rompecabezas. ¿Puedes dármelo?)

**Ejemplos en edades posteriores
(continuación)**

Una niña comenta en mandarín: “第一页。全是花。还有蜜蜂还有昆虫” (La primera página. Todas son flores. Y abejas e insectos), señalando las imágenes de la página mientras miraba un libro sobre jardinería con un maestro que hablaba mandarín y le había pedido al niño que describiera lo que veía en el libro.

* Los ejemplos de este fundamento ilustran la gramática apropiada para el desarrollo en los idiomas que hablan. Debido a las diferencias entre la gramática de los idiomas de ejemplo y el inglés, la complejidad gramatical no siempre se refleja en la traducción al español.



Subcategoría — Uso del lenguaje

Los niños aprenden las normas sociales y de conversación específicas de sus idiomas, variedades lingüísticas y culturas. Los niños pueden aprender diferentes normas, como cuándo y cómo hacer preguntas e iniciar conversaciones con adultos o la forma de contar **relatos**. Por ejemplo, en algunas culturas se anima a los niños a escuchar y observar a los demás, mientras que en otras culturas se anima a los niños a iniciar conversaciones y hacer preguntas a los adultos. A medida que los niños aprenden un nuevo idioma o variedad lingüística, añaden nuevas normas sociales a su repertorio.

Fundamento 1.5 **Hacer preguntas**

Edades tempranas Entre 3 y 4 años y medio

Utilizar preguntas para buscar información y aclarar y confirmar la comprensión.

Edades posteriores Entre 4 y 5 años y medio

Utilizar preguntas y preguntas de seguimiento para buscar información y aclarar y confirmar la comprensión.

Ejemplos en edades tempranas

■ Una niña le pregunta a un compañero en inglés: “¿Vas a alimentar a los peces?”. El compañero responde en inglés: “Sí, quiero un turno”.

Ejemplos en edades posteriores

■ Un niño le pregunta a un compañero en inglés: “¿Es tu turno de alimentar a los peces?”. Cuando el compañero responde en inglés: “No sé”, el niño responde en inglés: “Sí, porque ayer ¿les diste de comer?”. Cuando el compañero le dice que no, el niño concluye en inglés: “Está bien, entonces es tu turno”.

(Continúa en la página siguiente)

■● Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.



(Continuación)

Fundamento 1.5 **Hacer preguntas**

Edades tempranas

Entre 3 y 4 años y medio

Edades posteriores

Entre 4 y 5 años y medio

**Ejemplos en edades tempranas
(continuación)**

● Al leer un cuento en voz alta, un maestro hace una pausa entre las páginas para permitir que los niños miren las imágenes. Una niña señala una imagen del libro y pregunta en inglés: “¿Ahí vive el ratón de la biblioteca?”. La maestra responde en inglés: “Sí, ¿qué ves en la casa del ratón?”.

Un niño le pregunta a un maestro en ucraniano: “Це моя їжа?” (¿Esta es mi comida?) después de sentarse a la mesa de la merienda.

Un niño le pregunta a un compañero en español: “¿Este va aquí?” mientras trabaja en un rompecabezas.

**Ejemplos en edades posteriores
(continuación)**

● Al leer un cuento en voz alta, un maestro hace una pausa entre las páginas para permitir que los niños miren las imágenes. Un niño señala una imagen del libro y pregunta en inglés: “¿Por qué solo se come las migajas? ¿No tiene hambre?”. La maestra pregunta al grupo pequeño en inglés: “¿Alguien sabe por qué el ratón come migajas en su almuerzo?”.

Una niña le pregunta a un maestro sobre un compañero en español: “Maestro, ¿Dónde está Yi-Yun?”. El maestro responde: “Yi-Yun no está aquí. Se quedó en casa hoy.” El niño pregunta: “¿Por qué no vino? ¿Está enferma?”

Un niño aclara en tagalo: “¿Wala kang mga kapatid? Tálaga?” (¿No tienes hermanos o hermanas? ¿Ninguno?) después de que un compañero le dice que es hijo único.



Fundamento 1.6 **Construir narrativas**

Edades tempranas

Entre 3 y 4 años y medio

Utilizar el lenguaje para construir narrativas cortas reales o ficticias.

Edades posteriores

Entre 4 y 5 años y medio

Utilizar el lenguaje para construir narrativas extendidas reales o ficticias que tengan varios detalles o una trama.

Ejemplos en edades tempranas

■ Un niño le cuenta a un compañero en inglés los acontecimientos de su película favorita. “Cenicienta es la chica. Quiere ir a una fiesta, pero necesita un vestido y no lo tiene. Ella lloró. Y luego el Hada Madrina le hizo el vestido”.

● Durante la hora de comer, una maestra le pregunta a un niño en español: “¿Qué hiciste este fin de semana?”. El niño describe en español lo que vio en un paseo con su tía durante el fin de semana. “Fui al mercado con mi tía y vimos a un perro. Me dio mucho miedo”.

Cuando un maestro le pregunta a un niño sobre su fin de semana, el niño le dice en inglés: “Fui a una ceremonia. Allí honramos a nuestros antepasados. Me daba un poco de vergüenza bailar, pero luego lo hice”.

Ejemplos en edades posteriores

■ Un niño le cuenta a un compañero en inglés los acontecimientos de su película favorita. “Cenicienta es la chica de la película y primero tiene que trabajar. Quiere ir a una fiesta, pero necesita un vestido y no lo tiene. Lloraba porque todos los demás fueron a la fiesta. Y luego un Hada Madrina convirtió a los ratones en caballitos. Y luego bailó con el príncipe y su zapato se perdió, pero luego vivieron felices para siempre”.

● Durante la hora de comer, una maestra le pregunta a un niño en español: “¿Qué hiciste este fin de semana?”. El niño describe en español lo que vio en un paseo con su tía durante el fin de semana. “Fui al mercado con mi tía. Vimos a mi amigo y después vimos a un perro. Estaba afuera. El perro era muy, muy grande. Me dio mucho miedo. A mi tía le gustan los perros. ¡A mí, no!”.

(Continúa en la página siguiente)

■● Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.



(Continuación)

Fundamento 1.6 Construir narrativas

Edades tempranas

Entre 3 y 4 años y medio

Edades posteriores

Entre 4 y 5 años y medio

**Ejemplos en edades tempranas
(continuación)**

Un niño sordo cuenta en lenguaje de señas americano el cuento de “Caperucita Roja”. “Soy un lobo. Soy un lobo malo. La capturaré y ella debe darme flores. Ya vendrá el leñador”.

Un niño describe en hmong las imágenes de un libro de cuentos a su hermano pequeño. Sobre una imagen, explica: “*Tus me nyuam tsaug zog. Ntawm nov yog txhais khau, thiab.*” (El niño está durmiendo. Aquí también están los zapatos).

**Ejemplos en edades posteriores
(continuación)**

Un niño le dice a su compañero en inglés: “Mi papá y mi tío Fefe juegan fútbol. Juegan fútbol todos los fines de semana. Tienen un balón de fútbol azul. Pero mi balón de fútbol es un balón de fútbol volador. ¡Puedo patear el balón tan lejos que llegue a la portería!”.

Un niño cuenta una historia en vietnamita mientras juega con plastilina. “*Đây là con rồng. Con rồng sống trên núi. Khi ngoài trời nắng ấm, con rồng bay khắp nơi.*” (Este es un dragón. El dragón vive en una montaña. Cuando hace calor afuera, el dragón vuela por todas partes).



Fundamento 1.7 **Compartir explicaciones y opiniones**

Edades tempranas **Entre 3 y 4 años y medio**

Compartir descripciones, opiniones y explicaciones.

Edades posteriores **Entre 4 y 5 años y medio**

Compartir descripciones, opiniones y explicaciones detalladas.

Ejemplos en edades tempranas

■ Después de que un maestro dice en inglés: “Veo muchos colores en tu pintura. ¿Qué estás dibujando?” un niño explica en inglés: “Este es mi unicornio que vuela, y esa es una nube, y ese es el cuerno del unicornio”.

● Una niña se comunica en inglés: “Se secó. La próxima vez deberíamos cerrar las tapas por completo”.

Un niño le responde en ruso a su abuelo a la hora de recogerlo cuando este le pregunta por qué no lleva puesto el suéter: “я не хочу его он очень колется”. (No lo quiero. Me da picazón).

Un niño dice en cantonés: “我最鍾意瀧滑梯,但是佢太熱啦. (El tobogán es mi favorito, pero hace demasiado calor).

Ejemplos en edades posteriores

■ Después de que un maestro dice en inglés: “Veo muchos colores en tu pintura. ¿Puedes contarme qué estás dibujando?” un niño explica en inglés: “Este es mi unicornio arcoíris que vuela. Me gustan los unicornios. Y esa es una nube, y ese es el cuerno del unicornio. Utilicé las pinturas azul y roja para hacerlo morado porque es mi favorito”.

● Una niña se comunica en inglés: “Se secó. Porque no pusimos bien las tapas, entonces entró aire y lo secó. Y por eso no tenemos más plastilina”.

En el área de juego dramático, un niño le dice a un compañero en español: “Esa muñeca que tiene la cabeza muy grande, esa no me gusta”.

(Continúa en la página siguiente)

■● Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.



(Continuación)

Fundamento 1.7 Compartir explicaciones y opiniones

Edades tempranas

Entre 3 y 4 años y medio

Edades posteriores

Entre 4 y 5 años y medio

**Ejemplos en edades tempranas
(continuación)**

Un niño le cuenta a un compañero en farsi su tema favorito: los camiones de construcción, mientras apunta al brazo de la excavadora.

اون لودر نيست. اون بيل مكانيكيه.
”بين چون از اينجا داره.“

(Ese no es un cargador frontal. Es una excavadora. Mira, porque tiene esto.)

**Ejemplos en edades posteriores
(continuación)**

Un niño construye con bloques después de leer un libro sobre cómo se construyeron las pirámides de Egipto. El maestro pregunta en inglés: “¿Qué estás construyendo?”. El niño explica en inglés: “Una pirámide, ¿recuerdas? Estoy empezando con una pequeña. No es tan grande como las del libro”.

Después de que un maestro de habla ucraniana le pregunta a un niño si se lavaron las manos para el almuerzo, el niño responde en ucraniano: “Бачите, мої руки дуже чисті, але вони не мокрі, тому що я так довго - довго витирала їх рушником.” (Mira, mis manos están muy limpias, pero no están mojadas porque las sequé durante mucho tiempo con una toalla).



Fundamento 1.8 Participar en conversaciones

Edades tempranas Entre 3 y 4 años y medio

Participar en conversaciones con adultos y compañeros. Responder sobre el tema durante al menos un turno en una conversación.

Edades posteriores Entre 4 y 5 años y medio

Participar en conversaciones cada vez más largas y complejas con adultos y compañeros. Responder sobre el tema en varios turnos de la conversación.

Ejemplos en edades tempranas

- Dos niños juegan en el arenero. Uno le pregunta a su compañera en inglés: “Lorena, ¿tienes hambre?”. La compañera asiente. Entonces el primer niño responde en inglés: “Oh. Sí. Está bien, voy a ser tu mamá”, y toma un tazón para fingir que le da de comer a su compañera.
- Un niño dice en inglés: “Está agitando los brazos” mientras lee un cuento sobre criaturas marinas. El maestro responde en inglés: “Está agitando los brazos. Es una estrella de mar”. El niño responde en inglés: “Sí, una estrella de mar”. La maestra pregunta en inglés: “¿Cuántas patas tiene la estrella de mar?”. El niño cuenta las patas del dibujo y responde en inglés: “Uno, dos, tres, cuatro, cinco”.

Ejemplos en edades posteriores

- Dos niños juegan en el arenero. Uno le pregunta a su compañera en inglés: “Lorena, ¿tienes hambre?”. La compañera dice en inglés: “¡Sí!”. Entonces el primer niño responde en inglés: “Oh. Sí. Está bien, voy a ser tu mamá”. La compañera finge llorar como un bebé y el primer niño dice en inglés: “¿Qué quieres comer? ¿Quieres tu leche?”.
- Un niño se comunica en inglés: “Está agitando los brazos” mientras lee un cuento sobre criaturas marinas. El maestro responde en inglés: “Está agitando los brazos. Es una estrella de mar”. El niño responde en inglés: “Sí, parece una estrella. Por eso es una estrella de mar”. La maestra pregunta en inglés: “¿Cuántas patas tiene la estrella de mar?”. El niño responde en inglés: “Cinco. Como una estrella tiene cinco puntas. Eso es lo que la hace parecer una estrella.”.

(Continúa en la página siguiente)

- ● Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.



(Continuación)

Fundamento 1.8 Participar en conversaciones

Edades tempranas
Entre 3 y 4 años y medio

Edades posteriores
Entre 4 y 5 años y medio

Ejemplos en edades tempranas (continuación)

Un anciano le lee un libro a un niño sobre pesca y le dice en inglés: “¡Mira cuanto *ya’nni** atraparon!”. El niño responde en inglés: “¡Yo probé el salmón!”.

Una niña tiene una conversación en español e inglés con un maestro después de que a la niña se le atasca la bota en el barro y se le sale. La niña dice: “Oh, no. ¡Mira, está rota!”. El maestro pregunta: “¿Se rompió la bota? ¿Qué pasó?”. Señalando sus botas en el barro, la niña responde en inglés: “Mira, maestro”.

Un niño responde en coreano: “¡네, 주세요 너무 배고파!” (Sí, por favor, dame. ¡Tengo mucha hambre!) cuando un maestro le pregunta si le gustaría más manzanas durante la merienda.

* *ya’nni* significa salmón en la lengua indígena de la nación indígena Shasta.

Ejemplos en edades posteriores (continuación)

En español, un niño le pregunta a una anciana de la comunidad que se ofrece como voluntaria en el salón de clases: “Doña Lilia, ¿me puede leer este libro?”. Doña Lilia responde: “Sí, es el libro del paletero que leímos la semana pasada. Cuéntame, ¿por qué te gusta este libro?”. El niño responde: “¡Me gusta porque cuando hace calor mi papi me compra una paleta con el paletero!”.** Doña Lilia dice: “A mí me encantan las paletas. La de coco es deliciosa. A ti, ¿cuál te gusta más?”. El niño responde: “Me gustan las de coco y las de mango”.

** El paletero es un individuo que usa un carrito para vender paletas heladas y otras delicias congeladas en vecindarios de Centro y Sudamérica, así como en comunidades de California.

(Continúa en la página siguiente)



(Continuación)

Fundamento 1.8 Participar en conversaciones

Edades tempranas

Entre 3 y 4 años y medio

Edades posteriores

Entre 4 y 5 años y medio

**Ejemplos en edades posteriores
(continuación)**

Dos niños hablan de sus mascotas en mandarín después de mirar un libro con imágenes de animales, “我有一条小狗，才一岁，特别可爱。你有吗？” (Tengo un cachorrito de solo un año, es muy lindo). 点击想听的语言此会议仅提供西班牙文口译服务。(No.) Pero mi abuelo tiene un gato grande y colorido, amarillo, ¡es muy bonito!) Y la conversación continúa.



Promoción del uso del lenguaje enriquecido

Los niños aprenden vocabulario, gramática y las reglas sociales del lenguaje a través de conversaciones con adultos y otros niños y practicando el uso del lenguaje en diferentes contextos (como a la hora de comer, cuando se habla de un cuento o en juegos dramáticos). Los maestros pueden aprovechar muchas oportunidades para involucrar a los niños en conversaciones extensas. Los maestros pueden:

- Hacer preguntas abiertas que alienten a los niños a responder con un lenguaje que vaya más allá de sí o no, por ejemplo, “¿Qué pasó después?” o “¿Por qué crees que se siente enojada?”. Las preguntas abiertas modelan cómo hacer preguntas, fomentan la conversación y ayudan a los niños a ampliar sus relatos.
- Modelar el uso del lenguaje hablando con los niños con frecuencia sobre una variedad de temas, como cosas que han experimentado, actividades que van a realizar o temas sobre los que han leído en libros.
- Explicar temas complicados en un lenguaje nuevo para comenzar y luego explíquelos con palabras que sean más familiares para los niños.
- Promover conversaciones de ida y vuelta. Los maestros pueden responder a la comunicación de los niños ampliando lo que han dicho, haciendo preguntas de seguimiento e invitándolos a dar más detalles.
- Animar a los niños a practicar habilidades de conversación en su idioma del hogar con compañeros o miembros de la comunidad que hablen su idioma del hogar.



Categoría: 2.0 — Habilidades de alfabetización fundamentales

Subcategoría — Conciencia fonológica*

Las habilidades de los niños para aislar y combinar sonidos, sílabas y tonos individuales de vocales y consonantes en un idioma o variedad de idioma pueden transferirse a otro idioma que estén aprendiendo. Durante las tareas de conciencia fonológica, cuando se les pide que identifiquen el primer sonido de una palabra, los niños pueden usar los sonidos de su lengua del hogar o la variedad de inglés que se usa en su hogar y comunidad para identificar un sonido de consonante, vocal o sílaba individual.

* La conciencia fonológica es la sensibilidad de una persona a la estructura sonora del lenguaje hablado. Es una habilidad importante que los niños oyentes comienzan a adquirir en preescolar y continúan desarrollando en la escuela primaria a medida que aprenden a leer. Consulte el recurso del CDE sobre los hitos del desarrollo del lenguaje del Proyecto de ley del senado 210 para niños sordos o con problemas de audición (Departamento de educación de California 2023).



Fundamento 2.1 Aislar sonidos iniciales

Edades tempranas Entre 3 y 4 años y medio

Relacionar palabras que tienen el mismo primer sonido en el habla, con el apoyo de un adulto o de imágenes u objetos.

Edades posteriores Entre 4 y 5 años y medio

Aislar y pronunciar el primer sonido de una palabra, con apoyo de un adulto o de dibujos u objetos.

Ejemplos en edades tempranas

- En una actividad de juego de palabras, un maestro clasifica un búho de juguete y un bicho de juguete y dice: “Búho empieza con /b/* y bicho empieza con /b/. ¿Qué otro animal comienza con el sonido /b/?”. Un niño agarra la ballena de juguete y la sostiene en alto.
- Un niño llamado Marco conoce a una nueva maestra asistente llamada Marcela. Marcela observa: “Mi nombre, 'Marcela', comienza con 'Mar'. ¿Qué otro nombre empieza con 'Mar'?”. El niño responde: “¡Marco!”.

Ejemplos en edades posteriores

- Durante una actividad de juego de palabras, un maestro indica: “Encuentra los animales que comienzan con el sonido /b//”. Un niño clasifica los búhos, bichos y ballenas de juguete y dice: “ballena, /b//”.
 - Cuando un maestro pregunta en inglés: “¿El nombre de quién comienza con el sonido /m/?” un niño responde en inglés: “¡Marco!”.
- Cuando un maestro de sordos pregunta en lenguaje de señas americano: “¿Qué señas se hacen en la frente?” un niño hace señas: “papá, negro, verano”.

* Los caracteres que aparecen en las marcas // (como /b/) representan sonidos. Para obtener una guía para pronunciar los sonidos indicados en estos ejemplos, consulte el apéndice de este dominio.

(Continúa en la página siguiente)

- ● Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.



(Continuación)

Fundamento 2.1 Aislar sonidos iniciales

Edades tempranas

Entre 3 y 4 años y medio

Edades posteriores

Entre 4 y 5 años y medio

**Ejemplos en edades tempranas
(continuación)**

Cuando un maestro pregunta en árabe, “بتقدر تفكر بإشي فيه حرف زي كلمة 'طاولة'؟” (¿Puedes pensar en algo que tenga el mismo sonido que “mesa?”) el niño mira alrededor de la habitación, señala un avión de juguete y responde: “طيارة” (¡Avión!)*.

Mientras clasifica tarjetas con imágenes durante una actividad de juego de palabras con un compañero, un niño coloca una con una abeja al lado de otra con un avión y dice en español: “¡Mira! 'Abeja' y 'avión' son iguales”**.

* Las palabras *طاولة* (tabla) y *طيارة* (avión) en árabe ambos comienzan con el mismo sonido, /t/.

** Las palabras “abeja” y “avión” en español comienzan con el mismo sonido vocálico, /õ/.

**Ejemplos en edades posteriores
(continuación)**

Mientras planta semillas con la clase, un niño identifica el sonido vocal al comienzo de las palabras introducidas por el maestro en español, como /õ/ en agua y la /õ/ en hoyo (la “h” es muda en español). El maestro incita al niño brindándole orientación como, “La palabra 'hoyo' comienza con el sonido...” y hace una pausa para dejar que el niño responda con el sonido.

Un niño comunica “/ũ/” cuando un maestro levanta un paraguas (umbrella) y pregunta en inglés: “¿Con qué sonido empieza esto?”.

Mientras camina por la naturaleza, un niño participa en un juego de Veo, Veo centrado en los sonidos. Un niño con discapacidad corre y se arrodilla junto a una *flor* cuando el maestro dice en español que ven algo que comienza con el sonido /f/.



Fundamento 2.2 Reconocer y combinar sonidos

Edades tempranas Entre 3 y 4 años y medio

Cuando se le presenten dos palabras de una sola sílaba (como “sand” y “box” en inglés), combinar en una palabra compuesta en el habla con el apoyo de un adulto o de imágenes u objetos.

Edades posteriores Entre 4 y 5 años y medio

Cuando se le presenten sílabas y sonidos individuales, combinar en palabras en el habla con el apoyo de un adulto o de imágenes u objetos.

Los idiomas varían en cómo se segmentan las sílabas y en la longitud de las palabras compuestas, lo que puede afectar en el momento en que un niño aprende a combinar palabras. Los niños que aprenden idiomas sin palabras compuestas cortas pueden no mostrar la habilidad descrita en el fundamento de edades tempranas. En inglés y chino, las palabras compuestas de dos sílabas son comunes (por ejemplo, inglés: *doorbell* [timbre de la puerta], un compuesto de “puerta” y “timbre” y *raincoat* [impermeable], un compuesto de “lluvia” y “abrigo”; chino: 毛蟲 [oruga], un compuesto de “piel” e “insecto”, y 電視 [televisión], un compuesto de “eléctrico” y “mirar” o “ver”). Sin embargo, en español las palabras compuestas suelen tener tres o más sílabas (por ejemplo, *paraguas* de las dos palabras “parar” y “agua” y *medianoche* de las dos palabras “media” y “noche”).

Ejemplos en edades tempranas

- Un niño juega a ¿Cuál es esa palabra? en inglés con un maestro mientras está en un columpio. Con cada empujón del columpio, el maestro comunica una parte de una palabra compuesta (*sun*, *shine*) [sol, brillo] y luego pregunta al niño en inglés: “¿Cuál es esa palabra?”. El niño responde: “*Sunshine*”.
- Un niño combina las palabras. 飛 (volar) y 機 (máquina) en 飛機 (avión) durante una lección de cantonés mientras el maestro muestra una imagen de un avión.

Ejemplos en edades posteriores

- Un maestro le pregunta a un niño en inglés: “¿Puedes juntar estos sonidos para formar una palabra? /s/-/ũ/-/n/. /s/-/ũ/-/n/. ¿Qué palabra forma eso?”. El niño responde en inglés: “*Sun*” (sol).
- Un niño se mezcla “*su*” y “*tũ*” (león) en vietnamita mientras juega con animales de juguete después de que un maestro dice las sílabas “*su*” y “*tũ*” por separado.

(Continúa en la página siguiente)



(Continuación)

Fundamento 2.2 Reconocer y combinar sonidos

Edades tempranas
Entre 3 y 4 años y medio

Edades posteriores
Entre 4 y 5 años y medio

**Ejemplos en edades tempranas
(continuación)**

Mientras jugaba con muñecas en el área de juego dramático, un niño responde en inglés “*hairbrush*” (cepillo de pelo) cuando un maestro le pregunta en inglés: “¿Qué palabra obtienes cuando dices 'hair' y 'brush' juntos?”.

**Ejemplos en edades posteriores
(continuación)**

Durante un juego de palabras, un maestro dice los nombres de algunos objetos de la sala de clase en español, pronunciando cada sílaba por separado. Cuando el maestro dice: “lá-piz”, responde un niño, “lápiz”.

Durante una conversación a la hora de comer, un niño participa en un juego de adivinar la comida en inglés. El maestro dice palabras de dos sílabas (*ta-co*, *su-shi*, *cra-cker*, *a-pple*, *bu-tter*) y dice cada sílaba por separada. La maestra pregunta en inglés: “¿Qué comida es esta? Ta-co”. El niño responde: “Taco”.

Cuando llega el momento de que los niños se laven las manos, la maestra los llama uno a uno para su turno diciendo claramente las sílabas de sus nombres. La maestra dice: “La próxima persona que se lave las manos tiene un nombre con dos partes: A-mit”. El niño llamado Amit responde moviéndose del círculo hacia el lavabo para lavarse las manos.



Fundamento 2.3 Participar en rimas y juegos de palabras

Edades tempranas Entre 3 y 4 años y medio

Reconocer o participar en rimas o canciones familiares.

Edades posteriores Entre 4 y 5 años y medio

Producir sonidos o palabras que rimen. Las rimas pueden ser imperfectas y pueden ser palabras reales o sin sentido.

Ejemplos en edades tempranas

■ Un niño participa con un maestro que canta en inglés: “*One, two, buckle my shoe. Three, four, shut the door*”, y dice palabras que riman, como “*two, shoe*” y “*four, door*” y da palmadas.

● Un maestro dirige al grupo mientras canta una canción con rimas, y enfatiza las palabras que riman al final de cada línea. Un niño con discapacidad participa con el grupo dando palmadas para cada palabra que rima.

Un maestro canta “Pimpón”, una canción en español. “Pimpón es un muñeco muy guapo y de cartón / Se lava la carita con agua y con jabón”. Un niño hace gestos y canta algunas palabras que riman en español, como cartón y jabón.

Ejemplos en edades posteriores

■ Un maestro canta: “*One, two, buckle my shoe. Three, four, shut the...*” y hace una pausa para esperar la respuesta del niño. El niño responde en inglés: “*Door!*”. Luego el maestro pregunta en inglés: “¿Qué más rima con ‘four’ y ‘door’? *Four, door, /m/...*” El niño completa la palabra diciendo: “*More!*”

● Un niño con discapacidad indica la imagen de “*stop*” en un tablero de comunicación aumentativa y alternativa después de que un maestro le pregunta en inglés: “¿Qué palabras riman con ‘pop’?”.

(Continúa en la página siguiente)

■● Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.



(Continuación)

Fundamento 2.3 Participar en rimas y juegos de palabras

Edades tempranas
Entre 3 y 4 años y medio

Edades posteriores
Entre 4 y 5 años y medio

Ejemplos en edades tempranas
(continuación)

Un niño se une a las palabras repetidas “Mack” y “black” cuando un maestro canta “Miss Mary Mack, Mack, Mack / all dressed in black, black, black” con un grupo de niños. Mientras el grupo aprende las palmadas correspondientes, el niño da palmadas cuando dice las palabras “Mack” y “black”.

Un niño canta una canción de buenos días en lengua indígena yurok. “Skue-yen’ ue-koy ne-rah-cheen, Skue-yen’ ue-koy ne-rah-cheen, Skue-yen’ ue-koy ne-rah-cheen, Keech ee’ roo kee ne-ruer-o-woo’-moh!” (Buenos días, compañeros. Buenos días, amigos. Buenos días, amigos. ¡Es hora de cantar!)

Ejemplos en edades posteriores
(continuación)

Un maestro invita a la madre de una niña a unirse a la clase para compartir una canción de rimas en su lengua del hogar. Junto con su madre, la niña canta una canción de rimas en punjabi muy conocida a la clase.

“ਉਤੇ ਪੱਖਾ ਚਲਦਾ ਹੈ

ਹੈਠਾਂ ਬੇਬੀ ਸੌਂਦਾ ਹੈ।

ਸੁੱਤੇ ਸੁੱਤੇ ਭੁੱਖ ਲੱਗੀ

ਖਾ ਲਉ ਬੇਬੀ ਮੂੰਗਫਲੀ।” (El ventilador funciona arriba, mientras el bebé duerme abajo. Mientras dormía, el bebé sintió hambre. Bebé, come maní).

Un niño inventa sus propias rimas en inglés mientras juega con un compañero y dice: “Hello, Phoebe. Hello, easy. Hello, teasy. Hello, peasy”.

Un niño rima usando una mezcla de español e inglés, “La luna en una cuna eats tuna” (come atún) mientras juega en el área de juego con artes dramáticas.



Apoyar las habilidades de conciencia fonológica de los niños

La conciencia fonológica se refiere a la conciencia que tienen los niños de los sonidos de un idioma. La conciencia fonológica de los niños les ayuda a comprender la relación entre los sonidos y las letras o caracteres. Además de usar un plan de estudios de lectoescritura basado en la evidencia con actividades lúdicas que tienen un alcance y una secuencia específicos, los maestros pueden ayudar a los niños a desarrollar habilidades de conciencia fonológica durante las interacciones y rutinas cotidianas de las siguientes formas:

- Jugar juegos que se centren en los sonidos y la manipulación del sonido, como aislar unidades de sonido y combinar sonidos. Por ejemplo, los maestros pueden decir los nombres de los niños sílaba por sílaba e invitarlos a realizar una acción cuando escuchen las sílabas de su nombre. (En este ejemplo, un niño llamado Ziyana se pone de pie cuando escucha “Zi-ya-na”). Los maestros pueden jugar un juego de rima en el que dicen algunas palabras que riman, seguidas del primer sonido de otra palabra que rima para que los niños las descubran (por ejemplo, “Las palabras ‘pasar’ y ‘pensar’ riman. ¿Qué pasa con ‘pasar’, ‘pensar’, ‘ama...’” permitiendo a los niños gritar “¡Amasar!”).
- Apoyar el desarrollo de la conciencia fonológica de los niños al enfatizar ciertos sonidos en canciones y rimas, como hacer bocanadas de aire exageradas en los sonidos /p/ al decir: “Pepe Peña Pica piña con un pico” o moverse y dar un pisotón cuando las palabras riman en una canción.
- En las actividades anteriores, centrarse en los sonidos. Usar palabras tontas o sin sentido puede ser una forma divertida para que los niños demuestren su comprensión de la habilidad. Un niño puede rimar “moose”, “goose” y “blabloose” o identificar que las palabras “car, kite y... ¡caloneybaloney!” comienzan con el mismo sonido. Producir palabras sin sentido es una forma en que los niños pueden explorar el lenguaje de forma lúdica y demostrar comprensión sin la presión de pensar en una palabra real.
- Invitar a las familias a compartir canciones y rimas de su lengua del hogar con todos los niños de la clase.



Subcategoría — Alfabeto y textos impresos

Un niño que aprende varios idiomas demostrará conocimiento del alfabeto y las letras de escritura en el idioma o idiomas en los que normalmente ve textos impresos. Los niños que aprenden en múltiples lenguas con alfabetos similares, como el inglés y el español, pueden aplicar sus conocimientos de un idioma al otro. Por ejemplo, un niño puede reconocer que la letra “N” produce el sonido /n/ en ambos idiomas, pero puede tardar más en comprender la correspondencia entre letra y sonido de la letra “J” porque produce un sonido /h/ en español y sonido /j/ en inglés.



Fundamento 2.4 Identificar letras

Edades tempranas Entre 3 y 4 años y medio

Relacionar algunos nombres de letras con su forma escrita. Por lo general, serán letras del nombre del niño.

Si aprende el alfabeto en inglés, español u otros idiomas que usan un alfabeto similar, como el tagalo, relaciona algunos (entre tres y ocho) nombres de letras mayúsculas con su forma escrita.

Edades posteriores Entre 4 y 5 años y medio

Relacionar muchos nombres de letras con su forma escrita.

Si aprende el alfabeto en inglés, español u otros idiomas que usan un alfabeto similar, como el tagalo, relaciona la mayoría (entre 15 y 20) de los nombres de letras mayúsculas y aproximadamente la mitad (entre 12 y 16) letras minúsculas con su forma escrita.

Este fundamento se aplica únicamente a los idiomas que utilizan un alfabeto para la expresión escrita (como inglés, español, vietnamita o árabe). El mandarín y el cantonés utilizan caracteres chinos, que son diferentes de un alfabeto.

Ejemplos en edades tempranas

- Antes de leer un libro a los niños, un maestro lee el título e invita a los niños a nombrar algunas de las letras del título. Un niño señala una o dos letras del título del libro y comunica los nombres de las letras en voz alta.
- Al sacar una canasta etiquetada en español “BLOQUES”, un niño señala la letra “B” y comunica “B”.

Ejemplos en edades posteriores

- Antes de leer un libro a los niños, un maestro lee el título e invita a los niños a nombrar las letras del título. Un niño señala cada letra del título del libro y comunica los nombres de las letras en voz alta.
- Al sacar una canasta etiquetada en español “BLOQUES”, un niño lee todas las letras en voz alta.

(Continúa en la página siguiente)

- ● Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.



(Continuación)

Fundamento 2.4 Identificar Letras

Edades tempranas

Entre 3 y 4 años y medio

Edades posteriores

Entre 4 y 5 años y medio

Ejemplos en edades tempranas (continuación)

Durante un juego en el que los niños encuentran letras en el salón, una niña toca un letrero que dice “CRAYONES” cuando el maestro pregunta: “¿Puedes encontrar la letra ‘C’?”.

Un niño señala la taza de un maestro que dice “شكراً!” (¡Gracias!) escrito en árabe. El niño dice las letras “ش” y “ك” en voz alta mientras pasa los dedos por las letras.

Ejemplos en edades posteriores (continuación)

Un niño lee las letras “M-U-Ñ-O-Z” en voz alta cuando mira el apellido de un compañero impreso en su lonchera.

Un maestro organiza un juego del alfabeto escribiendo letras en el suelo con tiza y luego gritando instrucciones como “¡Salta a la letra ‘J’!” o “¡Muévete hasta la letra ‘E’!” a cada niño. Un niño con un impedimento ortopédico hace rodar su silla de ruedas hasta la letra “G” escrita en el suelo cuando el maestro grita: “¡Ve hasta la letra ‘G’!”. Repiten el juego con varias letras más, haciendo rodar su silla hasta la letra que dice el maestro.

Un niño cuyo nombre es 진영 (Jin Young) mira la etiqueta con el nombre en su taza y dice cada una de las letras hangul* coreanas en voz alta.

*Hangul es el alfabeto coreano.



Fundamento 2.5 Aprendizaje de la correspondencia entre letra y sonido

Edades tempranas Entre 3 y 4 años y medio

Reconocer que las letras o caracteres tienen sonidos.

Edades posteriores Entre 4 y 5 años y medio

Identificar o producir con precisión sonidos asociados con varias letras o caracteres comunes con el apoyo de un adulto.

Si aprende el alfabeto en inglés, español u otros idiomas que tienen un alfabeto similar, como el tagalo, identificar o producir sonidos asociados con aproximadamente la mitad de las letras con precisión.

Ejemplos en edades tempranas

■ Un niño repite después de un maestro en inglés, hissing /s/ en la página “S” de un libro del abecedario.

● Mientras trabaja en un rompecabezas del alfabeto en español, un niño encuentra una pieza con la letra “N”. El maestro dice: “‘N’, /n/, naranja”, y el niño repite el sonido /n/ que ha hecho el maestro.

Un niño señala los caracteres chinos en un cartel y finge leerlos emitiendo sonidos en voz alta, aunque no necesariamente los sonidos que corresponden a esos caracteres.

Ejemplos en edades posteriores

■ Un niño mira un libro del alfabeto con un maestro. Cuando el maestro dice “‘S’. ¿Qué sonido hace la letra ‘S’?”, el niño responde, “/s/”. El maestro repite esta pregunta para varias letras, preguntando qué sonido hace cada una.

● Mientras trabaja en un rompecabezas del alfabeto en español, un niño toma una pieza con la letra “G” y una imagen de un *gato* y emite el sonido /g/. Repite esto con varias piezas más, como hacer un sonido /i/ para “I” y un sonido /n/ para “N”. A veces el maestro desafía a un niño y le dice “‘N’. ¿Cuál es el sonido de la letra ‘N’? ‘N’ como naranja”.

(Continúa en la página siguiente)

■ ● Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.



(Continuación)

Fundamento 2.5 **Aprendizaje de la correspondencia entre letra y sonido**

Edades tempranas
Entre 3 y 4 años y medio

Edades posteriores
Entre 4 y 5 años y medio

Ejemplos en edades tempranas
(continuación)

Un niño le muestra al maestro una tarjeta de felicitación que tiene la palabra “Tết” (Año nuevo). El maestro señala la letra “T” y pregunta en vietnamita: “*Đây là chữ gì?*” (¿Qué letra es ésta?) El niño responde: “tê”. El maestro continúa: “*Chữ ‘T’ phát âm ra sao?*” (¿Qué sonido hace la “T”?) El niño responde: “tò”.

Un niño señala el texto de un libro y pregunta en mandarín: “*这个怎么说?*” (¿Como se dice esto?)

Ejemplos en edades posteriores
(continuación)

Un niño coloca letras árabes magnéticas en un tablero magnético. Recoge la letra ألف y emite el sonido /ă/. Luego repite esta acción con varias letras más.

Después de que un maestro explica que la letra “J” en español produce un sonido similar a la letra “H” en inglés, un niño cuya lengua del hogar es el español nota la letra “H” en la palabra “hot” en el mapa del clima. El niño señala la “H” y emite el sonido /h/.

Un niño sigue con el dedo la forma de “可” en el carácter “河” y comunica en mandarín, “ke”, con lo que demuestra conocimiento del carácter incluso si no lee con precisión en el contexto*.

* En este ejemplo, el carácter “可” se pronuncia “ke” cuando está solo, pero la pronunciación cambia ligeramente a “he” en el segundo carácter compuesto. Al decir “ke”, el niño demuestra una comprensión inicial.

(Continúa en la página siguiente)



(Continuación)

Fundamento 2.5 Aprendizaje de la correspondencia entre letra y sonido

Edades tempranas

Entre 3 y 4 años y medio

Edades posteriores

Entre 4 y 5 años y medio

**Ejemplos en edades posteriores
(continuación)**

Un niño cubre la letra “D” con pegatinas de puntos en una pancarta cuando el maestro le pregunta: “¿Qué letra produce el sonido /d/?” y repite la acción con varias letras más.

Mientras mira una página de un libro que muestra la ilustración de un pastel, un niño señala la palabra en inglés “*kitchen*” en la página y comunica en inglés: “Aquí dice ‘*cake*’. ¿Sabes cómo lo sé? Porque ‘*cake*’ comienza con ‘K’”. De esta forma, demuestra una comprensión inicial de los sonidos de las letras.



Desarrollar el conocimiento de textos impresos de los niños

Es importante que los niños aprendan en un entorno lleno de textos impresos, incluidos libros, letreros, etiquetas y juguetes con letras (como bloques con letras o imanes). Además de proporcionar un entorno con muchas letras escritas y usar un plan de estudios de lectoescritura basado en la evidencia con actividades lúdicas que tienen un alcance y una secuencia específicos, los maestros pueden ayudar a los niños a desarrollar la alfabetización temprana durante las interacciones y rutinas cotidianas de las siguientes formas:

- Realizar juegos relacionados con letras, caracteres y conocimientos sonoros. Los maestros pueden organizar juegos en los que los niños encuentren letras en la sala de clase o en casa, combinen tarjetas con letras o encuentren objetos que comiencen con un determinado sonido de letra (por ejemplo, “Estoy buscando algo que comience con ‘P’. ‘P’ emite el sonido /p/. ¿Alguien puede encontrar algo que comience con la letra ‘P’?”).
- Modelar cómo se leen los textos impresos, como mover lentamente un dedo debajo de una palabra en la dirección apropiada mientras la palabra se lee en voz alta cuando se lee junto con un grupo pequeño de niños o un solo niño.
- Demostrar cómo se utilizan los textos impresos para la comunicación en las actividades cotidianas. Los maestros pueden indicar señales y etiquetas, y seguir el texto de un libro para mostrar cómo se lee.
- Escribir los pensamientos e ideas que los niños comparten durante la hora del círculo o en otros momentos del día. Esto apoya la creciente comprensión de los niños de que sus ideas pueden representarse por escrito. Los maestros pueden invitar a los niños a contar historias o describir sus obras de arte mientras el maestro escribe sus ideas.
- Etiquetar artículos y obras de arte con los nombres de los niños y animelos a aprender a leer y reconocer su nombre.
- Proporcionar materiales impresos en una variedad de idiomas. Los maestros pueden trabajar con las familias para encontrar libros y juguetes o escribir etiquetas en la lengua del hogar de los niños para apoyar el conocimiento de los textos impresos del niño.



Subcategoría — Conceptos sobre los textos impresos

Un niño que aprende en múltiples lenguas demostrará conocimiento del concepto de texto escrito y las letras de escritura en el idioma o idiomas en los que normalmente ve textos impresos.

Fundamento 2.6 Comprender el concepto de texto impreso

Edades tempranas Entre 3 y 4 años y medio

Reconocer la letra impresa como algo que se puede leer y tiene significado.

Edades posteriores Entre 4 y 5 años y medio

Identificar el significado de algunos ejemplos comunes de la letra escrita en el entorno.

Ejemplos en edades tempranas

■ Un niño señala una etiqueta en un contenedor y pregunta: “¿Qué dice aquí?”. El maestro responde: “Este contenedor dice ‘Muñecos’. M-U-Ñ-E-C-O-S deletrea la palabra “muñecos”. Tenemos palabras en los contenedores que nos dicen dónde guardar cada cosa”.

● Un niño señala una alfombra con una palabra escrita y le dice a uno de sus padres: “¡Ahí dice: ‘Hello!’” (aunque la alfombra en realidad dice “Welcome”).

Una niña finge leer un libro en su lengua del hogar moviendo el dedo sobre las palabras e inventando una historia en voz alta.

Ejemplos en edades posteriores

■ Durante el tiempo de limpieza, un niño ve dos cubículos vacíos en el suelo. Coloca bloques en el cubículo con la etiqueta “BLOQUES” y muñecos en el cubículo con la etiqueta “MUÑECOS”, habiendo observado que el maestro señala las palabras muchas veces antes.

● Un niño señala un alfombra que dice “Welcome” y le dice en inglés a uno de sus padres: “¡Dice ‘Welcome’, como el nuestro!”.

(Continúa en la página siguiente)

■● Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.



(Continuación)

Fundamento 2.6 Comprender el concepto de texto impreso

Edades tempranas

Entre 3 y 4 años y medio

Edades posteriores

Entre 4 y 5 años y medio

Ejemplos en edades tempranas (continuación)

Un niño ciego pasa las páginas de un libro impreso y en braille. El niño toca las palabras en braille y adivina en inglés: “¡Creo que este libro trata sobre una princesa!” aunque todavía no hayan aprendido a leer las palabras.

Una niña hace marcas en forma de letras en un papel y le pide al maestro en español que lea lo que ha escrito. El maestro responde en español: “¿Por qué no lo leemos juntos? Tu empiezas. Dime lo que escribiste”.

Al mirar un libro bilingüe, un niño señala una palabra impresa en inglés o chino, y se comunica en cantonés: “Eso dice 小雞 (Eso dice “pollito”), aunque la palabra que está escrita en realidad no dice “pollito”.

Ejemplos en edades posteriores (continuación)

Un niño ayuda a su maestro a repartir obras de arte de sus compañeros para llevárselas a casa al final del día. Cuando el niño llega a un papel con la etiqueta “EMIL”, lee el nombre de su amiga más cercana, “Emily”. El maestro responde: “¡Es muy parecido! Este documento es en realidad de Emil. E-M-I-L. ¿Ves lo parecido que es a ‘Emily’? Reconociste muchas de las mismas letras del nombre de Emily, ¿no?”. Mientras el maestro explica, señala el nombre de Emily escrito en su obra de arte para comparar.

Un niño señala el nombre de su salón de clases, *Pokum* (Sol), escrito afuera de la puerta en Maidu* e inglés, y dice en una mezcla de maidu e inglés: “Esos somos nosotros. Somos los *Pokums!*”.

*Maidu es una lengua indígena del norte de California.



Fundamento 2.7 Comprender las convenciones de material impreso

Edades tempranas Entre 3 y 4 años y medio

Mostrar conductas básicas de manejo de libros y conocimiento de las convenciones básicas de material impreso, como pasar las páginas en una sola dirección y reconocer la portada y el título de un libro.

Edades posteriores Entre 4 y 5 años y medio

Mostrar conductas cada vez más sofisticadas en el manejo de libros y conocimiento de las convenciones de material impreso, como pasar las páginas de una en una y comprender la dirección y orientación de la letra impresa.

Ejemplos en edades tempranas

- Un niño abre un libro y pasa las páginas en una sola dirección, aunque no necesariamente una página a la vez.
- Cuando un maestro le pide a un niño que busque el título de un libro en árabe, el niño señala el lugar donde se muestra el título en la portada.

Un niño se sienta con su maestro en una colchoneta cerca de la estantería para leer su libro favorito. Cuando el maestro pregunta: “¿De qué trata este libro?” el niño señala el título y dice el nombre del libro, luego finge leer mientras señala la letra impresa en cada página, pasando las páginas en una sola dirección.

Ejemplos en edades posteriores

- Un niño pasa las páginas de un libro una a la vez en una sola dirección.
- Mientras finge leerle un cuento en árabe a una muñeca, un niño sigue la letra impresa de derecha a izquierda y de arriba a abajo (la dirección apropiada cuando se lee en árabe).

Un niño usa el dedo para seguir las letras de izquierda a derecha, pasando las páginas una a la vez en la dirección apropiada, mientras finge leer un libro en inglés.

Un niño se comunica en español e inglés “*Once Upon a Time*” (Había una vez) al comienzo de un libro ilustrado y “el final” después de llegar a la última página.

(Continúa en la página siguiente)

- Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.



(Continuación)

Fundamento 2.7 Comprender las convenciones de material impreso

Edades tempranas

Entre 3 y 4 años y medio

Edades posteriores

Entre 4 y 5 años y medio

**Ejemplos en edades tempranas
(continuación)**

Una niña que experimenta principalmente textos impresos en farsi sostiene un libro con el lomo hacia la derecha (la orientación adecuada cuando se lee en farsi). Al reconocer que el libro está en inglés, la niña gira el libro de manera que el lomo quede hacia la izquierda, abre la cubierta y comienza a pasar las páginas de derecha a izquierda.

Un niño con baja visión palpa el lomo del libro para orientarlo en la posición correcta.

Un niño comparte un libro en español que trajo de casa, comunica el título y finge leer las páginas en voz alta en español.

**Ejemplos en edades posteriores
(continuación)**

Después de que un maestro sugiere que un niño traiga su libro favorito en su lengua del hogar para compartir con el grupo, un niño trae un libro escrito en chino para compartir. El niño pasa las páginas de derecha a izquierda (la dirección apropiada para pasar las páginas cuando lee chino), muestra las imágenes y describe la historia usando una combinación de vocabulario mandarín del libro y palabras en inglés conocidas por sus compañeros.



Categoría: 3.0 — Lectura

Subcategoría — Interés y respuesta a actividades de alfabetización

Una niña que aprende en múltiples lenguas demostrará interés en la alfabetización en el idioma o idiomas en los que normalmente experimenta la alfabetización.

Fundamento 3.1 **Demostrar interés en las actividades de alfabetización**

Edades tempranas **Entre 3 y 4 años y medio**

Demostrar interés y participación en la alfabetización y las actividades relacionadas con la alfabetización.

Edades posteriores **Entre 4 y 5 años y medio**

Demostrar interés y participación en la alfabetización y las actividades relacionadas con la alfabetización durante períodos de tiempo cada vez más prolongados y con cada vez mayor independencia.

La alfabetización y sus actividades relacionadas incluyen lectura en voz alta, narración de cuentos, canto de canciones, canto rítmico, rima, interacción con libros y escritura.

Ejemplos en edades tempranas

■ Una niña le trae al maestro un libro para que lo lean juntos en su lengua del hogar.

Ejemplos en edades posteriores

■ Un niño “lee”* en voz alta una sección de un libro en su lengua del hogar que ha memorizado palabra por palabra.

* En este ejemplo y en otros, el uso de “leer” o “lee” entre comillas indica que el niño actúa como si estuviera leyendo.

(Continúa en la página siguiente)

■● Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.



(Continuación)

Fundamento 3.1 Demostrar interés en las actividades de alfabetización

Edades tempranas

Entre 3 y 4 años y medio

Edades posteriores

Entre 4 y 5 años y medio

**Ejemplos en edades tempranas
(continuación)**

● Un niño sordo observa a un maestro contar un cuento en lenguaje de señas americano.

Una niña que no se sienta durante toda la lectura del cuento corre de regreso al círculo para leer su parte favorita del libro.

Un niño se toma de las manos formando un círculo y las balancea al ritmo mientras el maestro canta una canción infantil con un pequeño grupo de niños al aire libre.

Un niño observa con interés cómo el maestro escribe su nombre en el dibujo que ha hecho. El maestro señala el nombre del niño, lo lee en voz alta y se lo deletrea, mientras señala cada letra una por una.

**Ejemplos en edades posteriores
(continuación)**

● Un niño sordo se comunica en lenguaje de señas americano: “¡Me gusta este!” cuando encuentra una copia de un libro que su abuela le ha leído en casa y luego pasa las páginas del libro y sonrío en sus partes favoritas.

Una niña con autismo recopila todos los libros de la estantería con dibujos de trenes, tema que le interesa. Durante varias semanas, “lee” su libro de trenes favorito una y otra vez cada día.

Un niño finge escribir mientras juega a la oficina, garabatea en una libreta y habla por un teléfono de juguete.

El maestro lee un libro sobre insectos durante la hora del círculo. Una niña le pide al maestro que le ayude a encontrar otros libros sobre insectos. El maestro ayuda a la niña a encontrar algunos libros y la niña se sienta y los hojea por su cuenta.



Subcategoría — Comprensión y análisis de texto apropiado para la edad

Un niño que aprende en múltiples lenguas demostrará comprensión de textos en el idioma o idiomas en los que normalmente experimenta la alfabetización.

Fundamento 3.2 **Comprender historias**

Edades tempranas **Entre 3 y 4 años y medio**

Demostrar comprensión básica de los personajes o eventos principales de una historia después de que el niño haya experimentado la historia varias veces.

Edades posteriores **Entre 4 y 5 años y medio**

Demostrar comprensión de los detalles de una historia, incluido el conocimiento de los personajes, los eventos y el orden de los eventos, y utilizar su mayor comprensión de la estructura de la historia para predecir lo que podría suceder a continuación cuando se les pregunte.

Las formas en que el niño puede demostrar comprensión incluyen responder a preguntas, volver a contar, recrear, responder con lenguaje corporal y crear obras de arte. Los niños pueden demostrar comprensión de una historia utilizando cualquier idioma que conozcan.

Ejemplos en edades tempranas

■ Después de que un maestro lee una historia en voz alta en múltiples ocasiones en la lengua del hogar del niño, el niño vuelve a contar la historia a sus compañeros o animales de peluche, omitiendo algunos eventos y refiriéndose a otros fuera de orden.

Ejemplos en edades posteriores

■ Después de experimentar una nueva historia en su lengua del hogar, un niño vuelve a contar la historia a sus compañeros o animales de peluche, brindando información sobre los personajes y contando los eventos de la historia más o menos en orden.

(Continúa en la página siguiente)

■● Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.



(Continuación)

Fundamento 3.2 Comprender historias

Edades tempranas
Entre 3 y 4 años y medio

Edades posteriores
Entre 4 y 5 años y medio

Ejemplos en edades tempranas (continuación)

● Después de leer la historia en español *Sábado* algunas veces, un maestro invita a un niño a compartir de qué se trata la historia. El niño identifica un par de personajes y algunos puntos principales de la trama de la historia, comunicándose en español, “Ava y su mamá fueron a la biblioteca. Y fueron al salón”.

Un niño finge hacer bao* después de experimentar varias lecturas grupales en voz alta de *Amy Wu y el Bao perfecto*, una historia sobre una niña que hace bao con su familia. El maestro nota el juego del niño y le pregunta: “¿Cómo lo hicieron Amy y su familia en el libro?”. El niño le muestra al maestro cómo perforar la masa, extenderla y unirla.

* Los bao son panecillos al vapor rellenos, a veces salados y otras dulces, de la cocina de las comunidades chinas.

Ejemplos en edades posteriores (continuación)

● Después de leer la historia en español *Sábado*, un maestro invita a una niña a compartir de qué se trata la historia. La niña comparte: “Ava y su mamá estaban tristes. Todo les iba mal. Cancelaron cuentacuentos y los peinados se arruinaron en la lluvia. Pero Ava abrazó a su mamá. La quiere mucho”.

Cuando el maestro pregunta en inglés: “¿Cómo recuperará el oso su sombrero?” durante una lectura en inglés de *Quiero recuperar mi sombrero*, un niño se comunica en inglés: “¡Va a buscar el conejo!” centrándose en la ilustración y haciendo una predicción sobre lo que sucederá.

(Continúa en la página siguiente)

■● Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.



(Continuación)

Fundamento 3.2 Comprender historias

Edades tempranas
Entre 3 y 4 años y medio

Edades posteriores
Entre 4 y 5 años y medio

**Ejemplos en edades tempranas
(continuación)**

Un niño sordo se comunica en lenguaje de señas americano: “Yo también tengo dos papás” después de experimentar algunas veces el libro *And Tango Makes Three* sobre dos papás pingüinos.

Un anciano de la comunidad tribal del niño visita ocasionalmente la clase para contar historias. Después de haber contado varias historias sobre el personaje de un coyote*, el narrador pregunta: “¿Por qué los otros animales tenían miedo de ayudar al coyote?”. Un niño responde: “Porque siempre hace malas pasadas”.

**Ejemplos en edades posteriores
(continuación)**

Un niño utiliza animales de peluche y una mesa para crear un espectáculo de los títeres con un compañero, representando los acontecimientos principales de una historia en orden.

Mientras lee un libro a un pequeño grupo de niños, una maestra pregunta: “¿Cómo creen que se sentirá la madre del niño cuando se entere?”. Un niño utiliza un sistema de comunicación con tarjetas para comunicar “enojo”.

* Coyote es un personaje embaucador en las historias de muchas naciones nativas y comunidades tribales.



Fundamento 3.3 Comprender el texto informativo

Edades tempranas Entre 3 y 4 años y medio

Mostrar comprensión básica del texto informativo después de que el niño haya experimentado el texto varias veces.

Edades posteriores Entre 4 y 5 años y medio

Mostrar una comprensión más profunda del texto informativo utilizando sus habilidades para hacer conexiones con conocimientos previos, hacer inferencias y hacer preguntas.

Las formas en que el niño puede demostrar comprensión incluyen responder a preguntas, identificar, describir, jugar, responder con lenguaje corporal y crear obras de arte. Los niños pueden demostrar comprensión de un texto utilizando cualquier idioma que conozcan.

Ejemplos en edades tempranas

■ Después de leer un libro en su lengua del hogar sobre las estaciones varias veces a lo largo de la semana, un niño usa pintura roja y amarilla para pintar un dibujo de hojas cuando el maestro invita a la clase a crear un dibujo que represente su estación favorita.

● Después de varias lecturas en voz alta de un libro sobre el medio ambiente, el maestro invita a los niños a nombrar acciones que pueden realizar en su comunidad para ayudar a la Tierra. Un niño responde en cantonés: “執乾淨啲 basura”. (Limpiar la basura).

Ejemplos en edades posteriores

■ Después de leer un libro sobre las estaciones en la lengua del hogar de un niño, un maestro le pide que haga un dibujo que se parezca a algo que le gusta hacer en el otoño. Una vez que el niño termina su dibujo, dicta la actividad para que el maestro la escriba en la parte inferior (por ejemplo, “Me gusta ayudar a mi prima a plantar semillas en el jardín”).

● Después de leer en voz alta un libro sobre el medio ambiente, el maestro pide a los niños que examinen las acciones que pueden realizar para ayudar a la Tierra. Un niño responde que es importante recoger basura para que nuestros pueblos no se ensucien y los animales no coman basura por accidente.

(Continúa en la página siguiente)

■● Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.



(Continuación)

Fundamento 3.3 Comprender el texto informativo

Edades tempranas

Entre 3 y 4 años y medio

Edades posteriores

Entre 4 y 5 años y medio

Ejemplos en edades tempranas (continuación)

Una niña usa bloques para construir un aeropuerto con sus compañeros después de leer un libro en su lengua del hogar sobre aviones y aeropuertos. Los niños hacen una combinación de estructuras más altas, más grandes y más pequeñas para representar la torre de control, el aeropuerto y los aviones.

Un maestro lee un libro sobre el Día de los muertos* algunas veces durante la semana previa a las vacaciones. El maestro guía a los niños en una conversación sobre qué aspectos del libro o de las vacaciones les resultan interesantes. Un niño con discapacidad dibuja flores de color naranja que se asemejan a cempasúchiles (una flor que simboliza el Día de los muertos) y luego le muestra el dibujo a su maestro. El maestro responde en español: “¿Te gustaron los cempasúchiles?”. El niño asiente.

*El Día de los muertos es una celebración en honor de los amigos y familiares que han fallecido, que se celebra en México y en comunidades de origen mexicano.

Ejemplos en edades posteriores (continuación)

Después de que un maestro lea el libro en voz alta *Redonda es una tortilla* (un libro sobre las formas en la vida cotidiana de una familia, que incluye palabras en español), un niño hace un dibujo de su familia comiendo rodajas de sandía y quesadillas cortadas en triángulos y comunica sobre las formas en su dibujo y en el libro. El maestro observa con el niño que las tortillas pueden tener forma de círculo o de triángulo, según se corten.

Después de leer un libro sobre pulpos, un niño finge ser un pulpo que almacena tinta y piensa en diferentes razones por las que el pulpo podría necesitar protegerse.

(Continúa en la página siguiente)



(Continuación)

Fundamento 3.3 Comprender el texto informativo

Edades tempranas

Entre 3 y 4 años y medio

Edades posteriores

Entre 4 y 5 años y medio

**Ejemplos en edades tempranas
(continuación)**

El pariente de una niña que visita el salón de clases ve las manualidades de girasoles hechas por la clase y comienza a explicarle cómo las semillas se convierten en girasoles. El niño responde comunicándose en inglés: “Lo sé. Lo aprendimos en nuestro libro”, y señala un libro que el maestro leyó en clase varias veces la semana pasada.

**Ejemplos en edades posteriores
(continuación)**

Después de leer un libro sobre cómo mantenerse saludable, que incluye información sobre opciones de alimentos nutritivos, un maestro invita a la clase a hacer dibujos de algunos de sus alimentos saludables favoritos. Un niño hace un dibujo de arándanos y el maestro le pregunta si recuerda lo que los arándanos pueden hacer por nuestro cuerpo. El niño se comunica en árabe e inglés: “Arándanos بتساعد عقلنا يكبر”
(Los arándanos ayudan a que nuestro cerebro crezca).

Apoyar la participación de los niños en la lectura y su comprensión

Los niños aprenden sobre sí mismos, sus culturas y el mundo que los rodea a través de narraciones, libros de cuentos y libros informativos. Experimentar libros e historias también apoya el desarrollo del vocabulario y la gramática de los niños, así como su comprensión de cómo se cuentan las narrativas. Formar una relación positiva con la alfabetización en la primera infancia prepara a los niños para el aprendizaje permanente. Los maestros pueden apoyar la participación de los niños en la lectura y su comprensión de las siguientes maneras, que pueden proporcionarse a través de un plan de estudios de alfabetización basado en evidencia que siga un alcance y una secuencia específicos, así como a través de interacciones y rutinas cotidianas. Los maestros pueden:

- Crear un área de lectura cómoda y accesible, como una pequeña estantería junto a algunos cojines y sillas, donde los niños puedan explorar los libros por su cuenta.
- Proporcionar y leer libros que reflejen las diversas culturas, estructuras familiares y lenguas maternas de los niños.
- Crear oportunidades para leer en grupos grandes, pequeños y uno a uno, además de oportunidades donde los niños puedan explorar libros por su cuenta en diferentes momentos del día.
- Hacer preguntas durante y después de la lectura. Por ejemplo, pregunte por qué y cómo suceden ciertos eventos de la historia. Animar a los niños a conectar su creciente conocimiento del mundo con la información que experimentan en los libros. Por ejemplo, si la clase está aprendiendo sobre diferentes estaciones, lea libros informativos sobre las estaciones o pida a los niños que identifiquen la estación de un libro de cuentos basándose en los eventos y las ilustraciones del libro.
- Invitar a las familias a compartir libros, canciones e historias en su idioma del hogar. Por ejemplo, los miembros de la familia podrían hacer cualquiera de las siguientes cosas:
 - Visitar la sala de clase y contar una historia con un grupo pequeño de niños.
 - Presentar una canción en el idioma del hogar durante la hora del círculo.
 - Proporcionar una grabación de ellos mismos leyendo un libro en el idioma del hogar.
 - Leer un libro en el idioma del hogar individualmente con un niño al dejarlo por la mañana para apoyarlo en su transición al comienzo del día escolar.



Categoría: 4.0 — Escritura

Subcategoría — Habilidades de escritura

Un niño que aprende en múltiples lenguas demostrará habilidades de escritura en el idioma o idiomas en los que normalmente experimenta textos impresos.

Fundamento 4.1 **Desarrollar habilidades motoras finas al escribir**

Edades tempranas

Entre 3 y 4 años y medio

Experimentar con el agarre y la posición del cuerpo utilizando una variedad de herramientas de dibujo y escritura.

Edades posteriores

Entre 4 y 5 años y medio

Ajustar el agarre y la posición del cuerpo para aumentar el control al dibujar y escribir.

Ejemplos en edades tempranas

- Un niño dibuja con un crayón usando movimientos de todo el brazo y luego apoya el codo sobre la mesa para mover solo el antebrazo y la muñeca.
- Un niño dibuja con una tiza gruesa mientras está sentado o arrodillado en el suelo afuera, agarrando la tiza con todos los dedos.

Ejemplos en edades posteriores

- Después de que un maestro haya demostrado cómo sostener un lápiz entre el pulgar y dos dedos, un niño dibuja con un crayón sostenido en el agarre que se demostró, utilizando principalmente movimientos de muñeca con el antebrazo apoyado sobre la mesa.
- Un niño dibuja con un trozo fino de tiza mientras está sentado o arrodillado en el suelo afuera, agarrando la tiza con el pulgar y dos dedos. Apoyan el codo en el suelo para tener un mejor control cuando llegan a una parte más detallada de su dibujo.

(Continúa en la página siguiente)

■● Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.



(Continuación)

Fundamento 4.1 Desarrollar habilidades motoras finas al escribir

Edades tempranas

Entre 3 y 4 años y medio

Edades posteriores

Entre 4 y 5 años y medio

**Ejemplos en edades tempranas
(continuación)**

Una niña pinta con un pincel, sosteniendo el pincel en su puño. Después de unos minutos, cambian la posición de las manos para sostener el cepillo con los dedos apuntando hacia abajo.

Durante una actividad sobre formas, un niño usa un dedo para dibujar formas en espuma de afeitar, copiando las formas que un maestro está dibujando para que todo el grupo las vea.

**Ejemplos en edades posteriores
(continuación)**

Un niño con tono muscular bajo se sienta en una silla adaptable y utiliza para escribir un marcador con un mango de lápiz adaptable. El niño apoya el brazo en la bandeja de la silla como apoyo y mueve la muñeca mientras escribe.

Un niño usa un lápiz para escribir una lista de compras imaginaria en un cuaderno que sostiene y luego coloca el cuaderno sobre la mesa para escribir un poco más.



Subcategoría — Escritura como comunicación

Un niño que aprende en múltiples lenguas demostrará conocimientos y habilidades de escritura en el idioma o idiomas en los que normalmente utiliza textos impresos.

Fundamento 4.2 **Escribir para representar sonidos**

Edades tempranas **Entre 3 y 4 años y medio**

(Sin fundamento)

Edades posteriores **Entre 4 y 5 años y medio**

Escribir, con el apoyo de un adulto, algunas letras reconocibles que representen sus sonidos correspondientes.

Este fundamento se aplica únicamente a los idiomas que utilizan un alfabeto (inglés, español, vietnamita, coreano y árabe, entre otros). El mandarín y el cantonés utilizan caracteres chinos, que son diferentes de un alfabeto.

Escribir para representar sonidos requiere el conocimiento de otras habilidades fundamentales, como la conciencia fonológica, la motricidad fina y la correspondencia entre letras y sonidos. Los niños de edad temprana (aproximadamente de 3 a 4 años y medio) todavía están desarrollando muchas de estas habilidades fundamentales; por lo tanto, solo se espera que los niños en el nivel de edad posterior (aproximadamente entre 4 y 5 años y medio) demuestren la capacidad de escribir letras para representar sonidos.

Ejemplos en edades posteriores

Un niño hace un dibujo de un corazón y mira al maestro en busca de ayuda para etiquetar el dibujo en inglés. Cuando el maestro le pide “/h/-/h/-heart (corazón)”, el niño escribe la letra “H” debajo de la imagen. Luego, el maestro escribe las letras “EART” en otra hoja de papel, diciendo cada letra en voz alta mientras la escribe para que el niño la copie.

(Continúa en la página siguiente)



(Continuación)

Fundamento 4.2 Escribir para representar sonidos

Edades tempranas

Entre 3 y 4 años y medio

Edades posteriores

Entre 4 y 5 años y medio

Ejemplos en edades posteriores (continuación)

Mientras comienza a aprender a usar un teclado adaptado, un niño presiona la letra “T” cuando el maestro le pregunta: “¿Cuál letra suena como /t/-/t/-/t/?”.

Durante una unidad sobre animales, la clase mantiene un diario ilustrado de los diferentes animales sobre los que aprenden. Un niño pide ayuda al profesor para escribir “Կենդանիներ” (animales) en armenio en la portada. Cuando el maestro le pregunta “Կ-կ-կենդանիներ”, el niño escribe la letra correspondiente al primer sonido, “Կ.”

Al escuchar al maestro llamar:

“Mmmanzana”, un niño se acerca a un gran trozo de papel con el alfabeto escrito pegado a la pared. Con un hisopo de algodón humedecido en pintura, el niño hace pequeños puntos para trazar sobre la letra “m” después de que la maestra haya repetido “mmmanzana” varias veces para enfatizar el sonido.

Un niño escribe una receta haciendo dibujos de algunos alimentos. El niño escribe la letra “B” junto a una forma amarilla y le pregunta a la maestra en inglés: “¿Qué sigue después en 'banana'?”. El maestro responde en inglés: “Ba-na-na. En esta palabra, el /ə / sonido / se hace con la letra 'A'. ¡La letra 'A' puede producir muchos sonidos diferentes!”.



Fundamento 4.3 Dictar pensamientos e ideas para transmitir por escrito

Edades tempranas Entre 3 y 4 años y medio

Participar en dictar pensamientos e ideas cuando un adulto se ofrece a ayudarle a escribirlos.

Edades posteriores Entre 4 y 5 años y medio

Demostrar interés en transmitir pensamientos e ideas extensas por escrito, contando con la ayuda de un adulto.

Ejemplos en edades tempranas

■ Con el grupo, una niña cuenta cuántas plantas nuevas han brotado de las semillas que plantaron la semana anterior y luego comunica el número para que la maestra lo escriba en la tabla de crecimiento que cuelga en la pared.

● Un niño con autismo asiente con la cabeza “sí” cuando el maestro le pregunta si le gustaría que escribiera un título encima de su dibujo. La maestra señala el dibujo del niño, que parece una calabaza, y pregunta: “¿Cómo crees que podríamos llamarlo? 'Mi calabaza'?”. El niño vuelve a asentir. La maestra escribe “Mi calabaza” en la parte superior del dibujo y pronuncia las palabras mientras escribe.

Mientras enumera a los ayudantes comunitarios y líderes culturales durante la hora del círculo, un niño se comunica en inglés, “Drummer”, para que el maestro escriba en el caballete.

Ejemplos en edades posteriores

■ Con el grupo, un niño cuenta cuántas plantas nuevas han brotado de las semillas que plantaron la semana anterior. El niño le recuerda a la maestra: “Tenemos que escribirlo”. Cuando la maestra escribe el número, el niño continúa: “Y ahora son muy grandes. ¡Escribe que ahora se hicieron muy grandes!” Al lado del número, la maestra escribe: “¡Ahora son muy grandes!” y pronuncia las palabras mientras las escribe.

● Un niño escribe su nombre en la parte superior de un dibujo y luego le pide a su maestro de habla vietnamita en vietnamita que escriba la descripción del dibujo debajo: “*Con thương bà của con.*” (Amo a mi abuela.)

Una niña le pide a la maestra en español que escriba “Feliz cumpleaños, tío Alfredo” en la parte superior de una tarjeta.

(Continúa en la página siguiente)

■● Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.



(Continuación)

Fundamento 4.3 Dictar pensamientos e ideas para transmitir por escrito

Edades tempranas

Entre 3 y 4 años y medio

Edades posteriores

Entre 4 y 5 años y medio

**Ejemplos en edades tempranas
(continuación)**

Cuando un maestro le pregunta a un niño en cantonés si le gustaría escribir algo en la parte superior de su pintura, el niño le pide al maestro en cantonés que escriba “媽媽” (Mamá) arriba, porque le ha hecho el cuadro a su madre.

**Ejemplos en edades posteriores
(continuación)**

Un niño inventa una historia tonta con otro niño y le pide al maestro que la escriba mientras la dicta.

Durante una unidad que enseña sobre las mariposas, un niño hace dibujos que parecen mariposas en tres hojas de papel y luego dicta datos sobre las mariposas para que el maestro escriba en cada página de su “libro”.



Fundamento 4.4 Escribir para representar palabras o ideas

Edades tempranas Entre 3 y 4 años y medio

Escribir usando garabatos que se parezcan a letras o caracteres y que sean distintos de las imágenes.

Edades posteriores Entre 4 y 5 años y medio

Escribir algunas letras o caracteres reconocibles para representar palabras o ideas.

La escritura temprana de los niños incluye dibujo y dictado además de letras y caracteres.

Si aprende dos sistemas de escritura diferentes (como los caracteres chinos y el alfabeto vietnamita), el niño puede escribir en un estilo distinto para representar cada idioma.

Ejemplos en edades tempranas

■ Una niña escribe líneas garabateadas en un papel y luego le dice en inglés al maestro: “¡Te escribí una nota!”. La maestra responde en inglés: “¡Gracias! ¿Puedes leérmelo? El niño responde en inglés: “Dice: ‘Te amo, señorita Tía’”.

● Un niño que experimenta principalmente textos impresos en chino dibuja formas en bloques, las señala y habla en voz alta en mandarín.

Un niño dibuja líneas que parecen letras debajo de un dibujo que ha dibujado. Señala las letras y comunica en tagalo: “*Trak*” (camión).

Ejemplos en edades posteriores

■ Al pedirle a la maestra que deletree las palabras letra por letra, una niña escribe en inglés “TE AMO” encima de un dibujo de la niña y la maestra. (En casos como este, el niño puede no poner espacios entre palabras y puede dividir otras palabras a través de líneas o cambiando de dirección).

● Un niño usa su dedo índice para escribir el carácter “三” (tres) con líneas torcidas en una bandeja de harina, luego se lo comunica a un compañero en mandarín, “我弟弟马上就三岁了。(Mi hermano pronto cumplirá tres años).

Durante el juego, un niño finge escribir un menú utilizando una combinación de letras y garabatos.

(Continúa en la página siguiente)

■● Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.



(Continuación)

Fundamento 4.4 Escribir para representar palabras o ideas

Edades tempranas
Entre 3 y 4 años y medio

Edades posteriores
Entre 4 y 5 años y medio

**Ejemplos en edades tempranas
(continuación)**

Una niña hace garabatos con espacios entre ellos para parecerse a palabras de una oración de texto alfabético en inglés.

**Ejemplos en edades posteriores
(continuación)**

Un niño hace un dibujo que se parece a dos personas. Escribe su propio nombre en la parte superior, luego copia el nombre de un compañero mirando la etiqueta en el cubículo de ese compañero, escribiendo algunas de las letras al revés o de forma ilegible. El niño comunica en español, "Mira, maestra. Somos yo y mi mejor amigo".



Fundamento 4.5 Escribir su nombre

Edades tempranas
Entre 3 y 4 años y medio

Escribir marcas para representar su nombre.

Edades posteriores
Entre 4 y 5 años y medio

Escribir su nombre casi correctamente.

Ejemplos en edades tempranas

■ Un niño hace una serie de círculos y líneas, luego pide cinta adhesiva para colgar su “etiqueta con su nombre” junto a su cubículo.

● Una niña escribe marcas y comunica en español, “¡Mira! Es mi nombre”.

Un niño escribe cuatro líneas para formar una “E” al revés en la tierra con el dedo y luego se comunica en lenguaje de señas americano, “‘E’ de Elia”.

Un niño pide ayuda al maestro para escribir su nombre. El maestro escribe cada letra una por una con un resaltador amarillo, dice el nombre de la letra en voz alta, le pide al niño que trace el resaltador y lo guía con instrucciones. Después de que el niño ha trazado su nombre, lo “escribe” por su cuenta, produciendo líneas garabateadas con una o dos letras reconocibles para el maestro. (Es posible que las letras no sean reconocibles para un adulto que no esté familiarizado con el nombre del niño).

Ejemplos en edades posteriores

■ Un niño escribe tres caracteres chinos grandes que representan su nombre y luego pide en cantonés cinta adhesiva para colgar la etiqueta con su nombre junto a su cubículo.

● Una niña cuyo idioma del hogar es el español escribe “VERóNiCA” con una “N” al revés. Comunican: “Este es mi nombre en español porque tiene esto”, señalando el acento.

Un niño ciego usa una grabadora de braille para escribir su nombre, “g-i-a”* en braille.

* Para indicar letras mayúsculas con braille, se coloca un símbolo adicional delante de la letra. Es posible que una niña que está aprendiendo por primera vez a escribir con un sistema braille aún no utilice letras mayúsculas.

(Continúa en la página siguiente)

■● Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.



(Continuación)

Fundamento 4.5 Escribir para representar palabras o ideas

Edades tempranas
Entre 3 y 4 años y medio

Edades posteriores
Entre 4 y 5 años y medio

**Ejemplos en edades posteriores
(continuación)**

Comenzando demasiado cerca del borde del papel para que la segunda mitad del nombre se escriba verticalmente en el lado derecho, una niña llamada Keeshawna escribe “KESHAWNA” (excluyendo una letra “E”) en la parte superior de su dibujo cuando el maestro le pide escribir su nombre en su obra de arte.

Un niño escribe “劉” (Liu) para representar su apellido en chino, escribiendo algunos trazos más cortos o más largos de lo previsto y dejando espacios desiguales entre trazos.



Apoyando la escritura temprana de los niños

La escritura es una tarea compleja para la cual se necesitan muchas habilidades fundamentales diferentes: habilidades motoras finas, memoria de trabajo, comprensión de textos impresos y correspondencia entre letras y sonidos. Los niños pequeños logran avances significativos en el desarrollo de la escritura, pasando de garabatos irreconocibles a letras o caracteres reconocibles. Los niños pequeños suelen aprender a escribir letras mayúsculas antes que minúsculas. Los maestros pueden apoyar las habilidades tempranas de escritura de los niños a través de actividades de aprendizaje activas basadas en el juego, proporcionadas en un plan de estudios de alfabetización basado en evidencia que sigue un alcance y una secuencia específicos, así como durante las interacciones y rutinas cotidianas. Los maestros pueden:

- Hacer de la escritura una experiencia lúdica utilizando una variedad de materiales y superficies, por ejemplo, escribiendo con los dedos en espuma o arena, escribiendo con tiza en el suelo o usando hisopos de algodón para escribir con pintura.
- Apoyar el desarrollo de la motricidad fina de los niños a través del juego. Trabajar con plastilina, cortar con tijeras aptas para niños, atar cuentas, jugar con tenacillas o pinzas de gran tamaño, usar pipetas de agua y decorar con pegatinas o lentejuelas son formas en que los niños continúan desarrollando las habilidades motoras necesarias para escribir.
- Incorporar la escritura en las rutinas diarias para que los niños aprendan que la escritura se puede utilizar para representar pensamientos e ideas. Por ejemplo, cuando los niños comparten sus pensamientos en respuesta a una pregunta formulada durante la hora del círculo, los maestros pueden escribir la respuesta de cada niño en un caballete grande al lado de su nombre, pronunciando las palabras mientras las escriben, incluso si aún no se espera que los niños lo hagan. Lea las palabras.



- Modelar la escritura para niños. Los maestros pueden modelar letras mayúsculas y minúsculas durante las actividades de clase y las actividades de escritura en grupo (por ejemplo, cuando escriben una carta de agradecimiento grupal a un visitante del salón de clases). También pueden usar todas las letras mayúsculas al escribir una palabra para que un niño la copie. Por ejemplo, si un niño pide ayuda para etiquetar un dibujo, un maestro puede apoyar la escritura independiente del niño escribiendo la palabra en letras mayúsculas en una hoja de papel separada, pronunciando la palabra mientras escribe, para que el niño la copie por sí mismo. Los niños que recién comienzan a aprender a escribir letras pueden necesitar apoyo adicional, como instrucción línea por línea u oportunidades para trazar letras.
- Proporcionar materiales de escritura para que los niños los utilicen durante el juego. Por ejemplo, un área de juego dramático con comida de juguete puede tener un pequeño bloc de notas o una hoja de borrado en seco que los niños pueden usar como menú o bloc de pedidos de restaurante.

Desarrollo del lenguaje y la lectoescritura

Desarrollo del idioma inglés



Este documento es una traducción de los Fundamentos del aprendizaje en preescolar y kindergarten de transición de California. Los ejemplos reflejan traducciones de lo que niños dirían en English inglés mientras aprenden el idioma. Puede que la traducción no transmite todos los aspectos del desarrollo lingüístico en inglés.



Fundamentos del aprendizaje preescolar y de transición a kindergarten en el subdominio del desarrollo del idioma inglés

Los niños comunican sus conocimientos y habilidades lingüísticas y de lectoescritura de diversas formas, tanto verbales como no verbales. Esto puede incluir formas de comunicación verbales en su lengua del hogar, el idioma de instrucción o una combinación de idiomas, o mediante el uso de dispositivos de comunicación aumentativos y alternativos. Esto también puede incluir formas de comunicación no verbal, como dibujar y modelar con diferentes materiales o expresarse mediante movimientos, acciones o juegos de roles.





Categoría: 1.0 — Escuchar y hablar

Subcategoría — Vocabulario

Fundamento 1.1 Comprender las palabras

Descubrimiento

Prestar atención al lenguaje oral en inglés y comprender algunas palabras comunes en inglés, dependiendo principalmente de la entonación, las expresiones faciales y los gestos del hablante en las interacciones con adultos y compañeros.

Desarrollo

Demostrar comprensión de palabras en inglés para objetos y acciones, así como frases que se encuentran con frecuencia en interacciones con adultos y compañeros.

Ampliación

Demostrar comprensión de un conjunto más amplio de palabras en inglés (por ejemplo, objetos y acciones, pronombres personales y posesivos, y términos descriptivos) en interacciones con adultos y compañeros.

Ejemplos de descubrimiento

- Durante la hora del círculo, una niña salta con sus compañeros después de que varios otros niños comienzan a saltar mientras cantan *“Five Little Monkeys”*.
- Un niño sigue al maestro y a otros niños hasta la puerta cuando el maestro dice en inglés: *“Outside time”* y hace un gesto hacia la puerta.

Ejemplos de desarrollo

- Durante la hora del círculo, un niño se levanta y toma un mono de juguete del estante después de escuchar a sus compañeros cantar *“Five Little Monkeys”*.
- Cuando el maestro comunica en inglés: *“Es hora de salir. Por favor, busquen sus chaquetas”*, un niño se alinea junto a la puerta exterior. Luego ve a otros niños tomando sus chaquetas y va por la suya.

Ejemplos de ampliación

- Durante la hora del círculo, un niño dice: *“Fui al médico”*, después de escuchar a sus compañeros cantar *“Five Little Monkeys”*.
- Mientras los niños se preparan para salir, la maestra levanta una chaqueta y le pregunta a uno de los niños en inglés: *“¿Esta es tuya? ¿O es la chaqueta de Lai?”*. El niño toma la chaqueta y se la da a su compañero Lai.

(Continúa en la página siguiente)



(Continuación)

Fundamento 1.1 **Comprender las palabras**

Descubrimiento

Ejemplos de Descubrimiento

Un niño presta atención al maestro durante la hora del círculo y levanta la mano cuando el maestro hace una pregunta en inglés, pero luego simplemente mira y sonríe cuando se le pide.

Un niño se concentra intensamente en los niños de habla inglesa mientras juegan con bloques y conversan en inglés.

Un niño toma un gorila de plástico después de que otro niño le dice en inglés: “Vi gorilas grandes en el zoológico”, reconociendo la palabra “gorila”, que es un **cognado** en árabe, su lengua del hogar.

Desarrollo

Ejemplos de Desarrollo

Un niño alcanza un pequeño cartón de leche cuando otro niño dice en inglés: “Pásame la leche, por favor”.

Un niño toca la “pelota” en su dispositivo de comunicación mientras una maestra habla en inglés con algunos niños mientras eligen juguetes para jugar al aire libre. La maestra responde en inglés: “¿Quieres una pelota? ¿Quieres la bola roja grande o la bola azul pequeña?” y muestra ambos para que el niño seleccione uno.

Una niña señala la imagen de un perro en la página de un libro cuando se le pregunta en inglés: “¿Dónde está el perro?”.

Ampliación

Ejemplos de Ampliación

Mientras juega con una casa de muñecas y accesorios, un niño le pone pantalones a una muñeca cuando su compañero le pregunta en inglés: “¿Puedes ayudarme a poner los pantalones?”.

El maestro pregunta en inglés: “¿Qué hicimos aquí?” mientras sostiene una fotografía de una excursión reciente a un baile comunitario. En respuesta, un niño con discapacidad corre en el lugar y luego salta. El maestro describe los movimientos del niño y hace una pregunta de seguimiento en inglés. “Corrimos y saltamos. ¿Qué más recuerdas del baile comunitario?”.

Un niño cuya lengua del hogar es el español comunica: “*It is on* my cubby*”, cuando la maestra le pregunta en inglés dónde está su chaqueta.

* La palabra española “en” puede traducirse a las palabras en inglés “in” o “on”.



Fundamento 1.2 Usar palabras

Descubrimiento

Utilizar palabras en inglés, principalmente sustantivos concretos.

Desarrollo

Utilizar palabras variadas en inglés, incluido un número cada vez mayor de sustantivos concretos y algunos verbos y pronombres.

Ampliación

Utilizar una amplia variedad de palabras en inglés para compartir conocimientos sobre conceptos, incluidas palabras de todas las partes del discurso, con algunas imprecisiones.

Ejemplos de descubrimiento

■ Una niña pronuncia “Tar” después de que sus compañeros en coro dicen “Star” (estrella) cuando el maestro señala una imagen de una estrella durante la hora del círculo y pregunta en inglés: “¿Qué es esto?”.

● Un niño dice “yes” a un compañero que le tiende pegamento para compartir durante una actividad artística.

Un niño pide el tambor durante la hora de música.

Una niña nombra objetos en la sala de clase en voz alta en inglés, como “bloques”, “mesa” y “plastilina”, durante el juego libre.

Ejemplos de desarrollo

■ Un niño comunica “Star” (estrella) cuando el maestro señala la imagen de una estrella durante la hora del círculo y pregunta en inglés: “¿Qué es esto?”.

● Un niño le dice “Do art” (hacer arte) a un compañero durante una actividad artística.

Después de que un maestro pregunta en inglés: “¿Qué ves en esta imagen?” un niño comunica: “She hide” (ella esconde), mientras mira el libro con un maestro *Cómo encontrar un zorro*, que trata sobre un niño que se embarca en una aventura para encontrar un zorro.

Ejemplos de ampliación

■ Una niña comunica “Twinkle star” (estrella centelleante) cuando el maestro señala la imagen de una estrella durante la hora del círculo y pregunta en inglés: “¿Qué es esto?”.

● Un niño le dice “Sticky” (pegajoso) a un compañero durante una actividad artística que requiere el uso de pegamento.

Una maestra dice en inglés: “Cuéntame qué estás haciendo con la plastilina”. Un niño responde en inglés: “¡Mira! Hago una galleta especial. ¿Quieres comértela?”.

(Continúa en la página siguiente)



(Continuación)

Fundamento 1.2 Usar palabras

Descubrimiento

Ejemplos de
Descubrimiento

Un niño cuyo idioma del hogar es el ruso pide “*vater*” (una aproximación a “agua”), mientras señala la manguera durante un proyecto de jardinería. La maestra responde en inglés: “¿Necesitas agua para tus plantas? Aquí está la regadera. Podemos llenarlo con la manguera”.

Desarrollo

Ejemplos de Desarrollo

Un niño expresa en inglés: “Yo hago tortillas”, mientras juega al aire libre en el arenero con un compañero.

Un niño finge que se va de viaje y le dice a un compañero: “*Put it in the mallet*” (ponlo en el mallet). (“Mallet” es un **falso cognado** del español maleta.)

Ampliación

Ejemplos de Ampliación

Un niño comunica en inglés: “No más bloques. Está vacío”, en respuesta a un compañero que preguntó en inglés cuántos bloques quedan en el contenedor.

Un niño dice en inglés: “¡Está de mal humor!” mientras indica la imagen del mono gruñón en un libro leído en voz alta muchas veces por un maestro.



Apoyar el crecimiento y el desarrollo del vocabulario

Los niños que están aprendiendo inglés en un salón de clases necesitarán apoyo e instrucción para desarrollar su conocimiento de vocabulario en inglés. Los niños que aprenden en múltiples lenguas llegan a la sala de clase con una base de vocabulario en su idioma del hogar, lo que puede contribuir a su crecimiento y desarrollo en inglés. Los maestros pueden apoyar el crecimiento y desarrollo del vocabulario en inglés usando estrategias como las siguientes:

- Cuando los niños comienzan a aprender inglés, los maestros pueden asegurarse de que comprendan el idioma en las rutinas habituales de la sala de clase y ofrecer apoyo según sea necesario para ayudar a los niños a avanzar durante el día. El apoyo puede incluir horarios visuales, rutinas predecibles, gestos e instrucciones repetidas utilizando un lenguaje sencillo.
- Antes de planificar actividades o leer libros en la sala de clase, enseñar a los niños el vocabulario clave en inglés para ayudarlos a seguir la actividad mediante gestos, mostrando objetos reales o haciendo dibujos. Por ejemplo, antes de leer un libro sobre el ciclo de vida de una flor, un maestro puede hacer tarjetas con imágenes de “semilla”, “sol”, “lluvia”, “brote” y “flor” e introducir brevemente cada palabra antes de leer el libro.
- Hablar a un ritmo habitual, pero con claridad y repita las palabras importantes cuando sea necesario. Por ejemplo, al guiar a los niños a través de una rutina de lavado de manos, los maestros pueden dar instrucciones en pasos cortos y claros, usando las palabras “agua” y “jabón” en cada paso y apoyando la comprensión del niño señalando el agua y el jabón cada vez.



Subcategoría — Gramática

Fundamento 1.3 Usar características gramaticales

Descubrimiento

Utilizar uno o dos verbos familiares en inglés como verbos multiuso, con algunas imprecisiones.

Desarrollo

Utilizar algunas reglas gramaticales en inglés, como el uso de -s o -es para sustantivos en plural y -ing para verbos, a veces con errores.

Ampliación

Ampliar el uso de reglas gramaticales en inglés, como plurales irregulares o verbos en pasado simple, a veces con imprecisiones.

Ejemplos de descubrimiento

- Mientras juega con carritos de juguete, un niño comunica: *“Lookit this! Lookit zoom!”* (¡Miralo esto! ¡Miralo zoom!).
- Cuando el maestro pregunta en inglés: *“¿Por qué no construyes una torre alta con Min?”* un niño explica en inglés: *“No quiero”*. La maestra continúa en inglés: *“¿No quieres jugar con Min?”*. El niño dice en inglés: *“No, Min no”* y niega con la cabeza.

Ejemplos de desarrollo

- Mientras juega con carritos de juguete, un niño comunica: *“Look! Look! Car zooming.”* (¡Mira! ¡Mira! Carrito rapido).
 - Cuando el maestro pregunta en inglés: *“¿Por qué no construyes una torre alta con Min?”* un niño explica en inglés: *“Min no quiere jugar”*.
- Un niño comunica: *“He leaving”* (el yendo), mientras un compañero se pone la chaqueta para irse con su abuela al final del día.

Ejemplos de ampliación

- Mientras juega con carritos de juguete, un niño comunica: *“Look! Look at this! My car is fast! It’s zooming! And it falled down.”* (¡Mira! ¡Mira este! ¡Mi coche es rápido! ¡Está haciendo zoom! Y caído).
- Cuando el maestro pregunta en inglés: *“¿Por qué no construyes una torre alta con Min?”* un niño explica en inglés: *“Min no quiere jugar con bloques”*.

(Continúa en la página siguiente)

■● Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.



(Continuación)

Fundamento 1.3 Usar características gramaticales

Descubrimiento

Ejemplos de descubrimiento

Una niña le dice a un maestro: “*I do hole*” (hago hoyo), mientras le muestra un hoyo que hizo en el arenero.

Desarrollo

Ejemplos de Desarrollo

Una niña describe: “*There is two childrens*” (Hay dos niños), mientras señala un dibujo que hizo.

Un niño cuya lengua del hogar es el español comenta: “Yo quiero los *trucks red*” (Quiero los camiones rojos), usando el orden de los sustantivos y adjetivos en español.

Ampliación

Ejemplos de Ampliación

Un niño en el área de juego dramático comunica: “*I didn’t weared that*” (No poner eso), en respuesta a un maestro que les preguntó en inglés si usaban delantales.

Un niño cuyo idioma del hogar es el español anuncia cuando lo dejan: “*My prima lost two tooths!* Y el ratoncito Perez *gave her a dollar*” (¡Mi prima perdió dos dientes! Y el Ratoncito Pérez le dio un dólar).



Fundamento 1.4 Usar estructuras de oraciones complejas

Descubrimiento

Utilizar palabras o frases expertimendaas repetidamente en inglés para comunicarse.

Desarrollo

Utilizar algunas estructuras de oraciones formulaicas en inglés para comunicarse sobre una variedad de temas cambiando palabras clave en una frase.

Ampliación

Usar una variedad de formas gramaticales en inglés, con algunas imprecisiones, para producir muchos tipos diferentes de estructuras de oraciones.

Las formas gramaticales pueden incluir agregar pronombres posesivos apropiados (por ejemplo, tu, mi); conjunciones (por ejemplo, y, o); y otros elementos (por ejemplo, adjetivos, adverbios).

Ejemplos de descubrimiento

■ Después de que un maestro pregunta en inglés: “¿Quieres comer un poco más? Podrías comer galletas saladas o rodajas de manzana”. Mientras señala los alimentos nombrados, un niño dice: “Cracker”.

Ejemplos de desarrollo

■ Después de que un maestro pregunta en inglés: “¿Quieres comer un poco más?” y señalando la comida, un niño dice: “More crackers please” (Mas galletas, por favor).

Ejemplos de ampliación

■ Después de que un maestro pregunta en inglés: “¿Quieres un poco más de merienda?” un niño comunica: “Can I have crackers, please? They are crunchy” (¿Puedo comer galletas saladas, por favor? Son crujientes).

(Continúa en la página siguiente)



(Continuación)

Fundamento 1.4 Usar estructuras de oraciones complejas

Descubrimiento

Ejemplos de Descubrimiento

● Un niño le quita la pala a un compañero que se la quitó y le dice en inglés: “No, no, no. ¡Mío!”.

Un niño recita en inglés “Buenos días” con la clase durante el círculo matutino, una rutina que su maestro los guía todas las mañanas.

Un niño dice en inglés “Más” y señala la jarra que contiene leche durante una comida familiar. Una maestra responde en inglés: “¿Quieres más leche?” y vuelve a llenar la taza del niño.

Desarrollo

Ejemplos de Desarrollo

● Un niño le quita la pala a un compañero que se la quitó y le dice en inglés: “No, no, no. ¡Estoy usando eso!”.

Un niño cuyo idioma del hogar es el español comunica: “*I wanna cracker*” (Quiero galleta) y “*I wanna pelota*” (Quiero pelota) en diferentes momentos del día.

Un niño explica en inglés: “Ésta es mía”, mientras saca su chaqueta de su cubículo después de que un maestro le pregunta en inglés: “¿Dónde está tu chaqueta?”. Más tarde, mientras mira las obras de arte de otros niños, el niño comunica en inglés: “Esto es de Aasif”.

Un niño cuyo idioma del hogar es el mandarín observa: “*I see flower*” (Veo flor) y “*Ve [小鸟]*” (Veo pajarito) durante un paseo por la naturaleza.

Ampliación

Ejemplos de Ampliación

● Una niña dice en inglés: “¡Esa es su pala! Devuélvela”, a un compañero después de que este haya recogido una pala que otro niño estaba usando.

Durante la hora del círculo, un niño comunica en inglés: “Mi perro se lastimó. Entonces lo llevo al médico” cuando la maestra pregunta en inglés qué hicieron anoche.

Después de leer en voz alta un libro sobre un viaje a un parque, un maestro pregunta en inglés: “¿Qué te gusta hacer cuando vas a los parques?”. Un niño comparte en inglés: “¡Fui al parque y me divertí con mi tía!”.



Subcategoría — Uso del lenguaje

Fundamento 1.5 Comunicar necesidades

Descubrimiento

Utilizar palabras individuales en inglés y comunicación no verbal con los que hablan inglés, como gestos o comportamientos, para buscar atención, pedir algo o iniciar una respuesta.

Desarrollo

Combinar comunicación no verbal y algunas frases en inglés para que los que hablan inglés lo entiendan.

Ampliación

Mostrar una capacidad cada vez mayor de la comunicación verbal en inglés para que los que hablan inglés lo entiendan.

Ejemplos de descubrimiento

- Un niño toma la mano del maestro y le dice en inglés: “Ven”.
- Un niño se comunica en inglés, “manos” y señala el fregadero después de mostrarle a la maestra sus dedos cubiertos de pegamento. La maestra responde en inglés: “Ya veo, ¡tienes que lavarte las manos! Vayamos juntos al fregadero”.

Ejemplos de desarrollo

- Un niño toma la mano del maestro y le comenta en inglés: “Ven, ayuda”.
- Un niño se comunica en inglés, “lavarse las manos”, después de mostrarle al maestro sus dedos cubiertos de pegamento. El maestro responde en inglés: “Ya veo. ¡Necesitas lavarte las manos! Vamos juntos”.

Ejemplos de ampliación

- Un niño toma la mano del maestro y comenta en inglés: “Necesito ayuda con los zapatos”.
- Un niño comunica en inglés: “Quiero lavarme las manos”, después de mostrarle a la maestra sus dedos cubiertos de pegamento. La maestra responde en inglés: “Sí, parece que tienes las manos muy pegajosas. Vayamos juntos al fregadero”.

(Continúa en la página siguiente)

■ ● Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.



(Continuación)

Fundamento 1.5 Comunicar necesidades

Descubrimiento

Ejemplos de Descubrimiento

Después de la siesta, una maestra pregunta en inglés: “¿Con qué quieres jugar?”. El niño mira al maestro y le indica el juguete que quiere del estante.

Un niño aparta su plato y dice “No” para indicar que ya no tiene hambre.

Un niño comunica su descontento haciendo una mueca cuando un compañero toma un crayón que había estado usando.

Desarrollo

Ejemplos de Desarrollo

Un niño expresa frases que experimenta con frecuencia, como “*Let’s go!*” (¡Vamos!) o “*Come on!*” (¡Ven!) cuando salga a jugar con compañeros de habla inglesa.

Un niño cuyo idioma del hogar es el español pregunta: “*I want more. ¡Más rojo!*” (¡Quiero mas!) mientras indica el contenedor vacío de pintura roja en el caballete. Un maestro bilingüe responde: “¿Quieres más pintura roja? Vamos a buscar la botella”.

Ampliación

Ejemplos de Ampliación

Un niño, Enzo, comunica en inglés, “Hay que compartir”, cuando quiere un crayón que sostiene otra niña, Reina. Una maestra pregunta en inglés: “Reina, cuando termines con el crayón morado, ¿puedes dárselo a Enzo?”.

Mientras trabaja en un rompecabezas con un compañero, un niño le pregunta en inglés: “¿Cómo haces eso?”.



Fundamento 1.6 **Comprensión de solicitudes e instrucciones**

Descubrimiento

Seguir instrucciones sencillas en inglés cuando da pistas contextuales adicionales.

Desarrollo

Seguir instrucciones en inglés que involucran rutinas experimentadas repetidamente o pistas contextuales.

Ampliación

Seguir instrucciones que incluyen más de un paso y depender menos de pistas contextuales.

Ejemplos de descubrimiento

■ Durante una actividad de ciencias, una maestra les dice a los niños en inglés: “Vamos a alinear nuestros pluviómetros sobre la mesa. Coloca tu botella para que puedas ver los números que escribimos”. Mientras un niño observa a sus compañeros, el maestro dice en inglés: “Tu medidor puede ir aquí” y señala un lugar en la mesa. Después de que el niño deja el medidor, el maestro dice en inglés: “Ahora vamos a girarlo para que puedas ver los números”, señalando los números en el medidor y haciendo un movimiento de giro con las manos.

Ejemplos de desarrollo

■ Durante una actividad de ciencias, una maestra les dice a los niños en inglés: “Vamos a alinear nuestros medidores de lluvia sobre la mesa. Coloca tu botella para que puedas ver los números que escribimos”. Después de que un niño sigue a sus compañeros y pone su medidor sobre la mesa, el maestro dice en inglés: “Gíralo para que puedas ver los números”, señalando los números en el medidor y haciendo un movimiento giratorio con las manos.

Ejemplos de ampliación

■ Durante una actividad de ciencias, una maestra les dice a los niños en inglés: “Vamos a alinear nuestros medidores de lluvia sobre la mesa. Coloca tu botella para que puedas ver los números que escribimos”. Un niño pone su medidor sobre la mesa y busca los números. El maestro hace un movimiento de giro con las manos y dice en inglés: “Recuerda, gíralo para que puedas ver los números”.

(Continúa en la página siguiente)

■● Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.



(Continuación)

Fundamento 1.6 **Comprensión de solicitudes e instrucciones**

Descubrimiento

Ejemplos de Descubrimiento

● Un niño sigue a sus compañeros para sentarse a la mesa del almuerzo cuando el maestro le dice en inglés: “¡Hora de almorzar! Por favor, siéntense a la mesa” y señala la mesa.

Un niño se sienta en una almohada después de que un maestro lo lleva a la alfombra para la hora del cuento y le dice en inglés: “Siéntate aquí para escuchar el cuento”, dando palmaditas en la almohada para indicar dónde sentarse.

Desarrollo

Ejemplos de Desarrollo

● Un niño va a sentarse cuando el maestro le dice en inglés: “¡Hora de almorzar! Por favor, siéntense a la mesa”.

Un niño salta cuando el maestro le dice en inglés: “¡Simón dice que salte!” durante un juego de Simon Says.

Un niño se sienta junto a un compañero cuando este le dice en inglés: “Ven, siéntate aquí” y señala un lugar en la alfombra mientras los maestros reúnen a los niños para la hora del cuento.

Ampliación

Ejemplos de Ampliación

● Un niño se lava las manos y luego se sienta en una mesa cuando un maestro le dice en inglés: “¡Hora de almorzar! Por favor, lávense las manos y siéntense a la mesa del almuerzo”.

Un niño elige un libro y se lo lleva al maestro cuando éste le pide en inglés: “Ve a buscar un libro y tráemelo. ¡Lo leeré contigo!”.

Durante una actividad sobre medir longitudes, un maestro dice en inglés: “Me pregunto cuántos bloques rojos necesitamos para formar una línea tan larga como este dinosaurio. ¿Puedes encontrar todos los bloques rojos y ponerlos en una línea del mismo largo que este dinosaurio? Entonces contémoslos”. El niño coloca bloques en fila junto a un dinosaurio de juguete mientras cuenta en inglés: “Uno, dos, tres”.



(Continuación)

Fundamento 1.6 **Comprensión de solicitudes e instrucciones**

Descubrimiento

Ejemplos de Descubrimiento

Después de que un maestro explica en inglés: “Vamos a subirnos las mangas” e imita la acción, un niño se sube las mangas. Luego, el maestro mete sus propias manos en el agua en la mesa sensorial y el niño copia esta acción.

Desarrollo

Ejemplos de Desarrollo

Cuando la maestra anuncia en inglés: “Es hora de trabajar en el jardín”, un niño ciego usa su bastón y se mueve con otros niños hacia la puerta para salir.

Ampliación

Ejemplos de Ampliación

Mientras juega en el área de la cocina, una niña finge verter leche en el tazón y la revuelve en respuesta a un compañero que dice en inglés: “¡Hagamos panqueques! Aquí está el tazón. Agrega un poco de leche y mézclalo. Yo traeré al bebé”.



Fundamento 1.7 Hacer preguntas

Descubrimiento

Utilizar una frase interrogativa frecuente (como “¿Qué es eso?”) o utilizar una o dos palabras en inglés con un tono ascendente para hacer preguntas.

Desarrollo

Utilizar algunas estructuras de preguntas como fórmula, en las que rellena diferentes palabras para preguntar sobre temas diversos.

Ampliación

Utilizar “quién”, “qué”, “por qué”, “cómo”, “cuándo” y “dónde” para generar preguntas de muchas formas sobre una variedad de temas en inglés.

Ejemplos de descubrimiento

- Una niña muestra un gorro de bombero y le pregunta a otro niño en inglés: “¿Quieres?”.
- Mientras señala la imagen de una escalera en un libro ilustrado, un niño pregunta en inglés: “¿Qué es eso?”. La maestra explica en inglés: “Eso se llama escalera. Es como la escalera del patio de recreo para llegar a la cima del tobogán”.

Ejemplos de desarrollo

- Un niño le pregunta en inglés a otro niño en el área de bloques: “¿Quieres jugar con bloques?”. Más tarde, el mismo niño corre hacia los columpios y le pregunta en inglés a otro niño: “¿Quieres jugar en los columpios?”.
- Un niño pregunta en inglés: “¿Eso es un camión?” mientras señala una imagen de un libro sobre vehículos de construcción.

Ejemplos de ampliación

- Un niño le pregunta a otro en inglés: “¿Qué quieres jugar?”.
- Mientras mira las imágenes de un libro con un compañero, un niño señala un vagón de tren morado y dice en inglés: “Me gusta el morado. ¿Cuál es tu favorito?”.

Una niña le pregunta en inglés a un compañero: “¿Por qué hiciste eso con el agua?” cuando el compañero vierte agua de una jarra en la mesa de agua.

(Continúa en la página siguiente)



(Continuación)

Fundamento 1.7 Hacer preguntas

Descubrimiento

Ejemplos de descubrimiento

Después de que un maestro pregunta en inglés: “¿Qué quieres con tu almuerzo hoy?” un niño pregunta en inglés: “¿Leche?” para pedir un cartón de leche a un maestro mientras espera que le sirvan.

Desarrollo

Ejemplos de Desarrollo

Un niño pregunta en inglés: “¿Cómo funciona esto?” para aprender sobre un juguete nuevo. Más tarde, el niño pregunta en inglés: “¿Cómo se hace puré de manzana?” mientras la clase prepara puré de manzana como refrigerio. La maestra que dirige la actividad explica en inglés: “El primer paso para hacer puré de manzana es pelar las manzanas. Tengo esta herramienta que podemos usar. Se llama pelador. Déjame mostrarte cómo funciona”.

Ampliación

Ejemplos de Ampliación

Después de que un maestro le pregunta en inglés a un niño sobre su pintura de un árbol y le señala: “Veo cómo usaste el azul en la parte de arriba para el cielo”, el niño pregunta en inglés: “¿Cómo se hace el sol?” mientras pintaba en el caballete.



Fundamento 1.8 **Construir narrativas**

Descubrimiento

Identificar partes de narrativas reales o ficticias utilizando algunas palabras de vocabulario en inglés.

Desarrollo

Construir narrativas cortas reales o ficticias utilizando vocabulario en inglés en algunas estructuras de oraciones simples en inglés.

Ampliación

Construir narrativas reales o ficticias encadenando oraciones con estructuras variadas en inglés.

Ejemplos de descubrimiento

■ Durante una actividad en la sala de clase en la que los niños trajeron fotografías de su familia haciendo cosas juntas, un maestro le pide en inglés a un niño que describa su foto. El niño finge rugir como un león y comunica en inglés: “¡Mira! ¡Miedo!” al describir un viaje al zoológico.

● Un niño describe en inglés una actividad de juego en el área de bloques con un compañero, “Casa grande” y hace gestos para indicar el tamaño.

Ejemplos de desarrollo

■ Durante una actividad en la sala de clase en la que los niños trajeron fotografías de su familia haciendo cosas juntos, un maestro le pide en inglés a un niño que describa su foto. El niño comunica en inglés: “Vi león. León” e imita el rugido de un león, luego comunica en inglés: “Tenía miedo” cuando describe un viaje al zoológico.

● Un niño describe en inglés una actividad de juego en el área de bloques con un compañero. “Fatemeh y yo hacer una casa grande. Y grandes ventanas”.

Ejemplos de ampliación

■ Durante una actividad en la sala de clase en la que los niños trajeron fotografías de su familia haciendo cosas juntos, un maestro le pide en inglés a un niño que describa su foto. El niño comunica en inglés: “Vi muchos animales. ¡El león rugió tan fuerte y daba tanto miedo!” al describir un viaje al zoológico.

● Una niña describe en inglés una actividad de juego en el área de bloques con una compañera. “Yo soy la constructora. Construyo la casa grande con Fatemeh. Nuestra casa también tiene grandes ventanas. Y cuando terminamos, la gente va a vivir allí”.

(Continúa en la página siguiente)

■ ● Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.



(Continuación)

Fundamento 1.8 Construir narrativas

Descubrimiento

Ejemplos de Descubrimiento

Un niño dice en inglés “Bebé” y finge llorar cuando un maestro le pregunta en inglés por su nueva hermana. La maestra responde en inglés: “¿Tu hermanita llora mucho? ¿Qué hace tu mamá cuando llora?”. El niño hace la mímica de mecer al bebé.

Una niña con una discapacidad de habla dice “All” (todos), una aproximación de “Ball” (balón), mientras señala el balón de fútbol en un libro ilustrado.

Desarrollo

Ejemplos de Desarrollo

Un niño cuyo idioma del hogar es el español le cuenta a un maestro bilingüe lo que vio recientemente en una caminata por la naturaleza. “*I see a bird. I see a bug. Y una mariposa muy bonita. Y regresamos a la escuela.*” (Veo pájaro. Veo bicho). La maestra responde: “*You saw a bird, and bug, and una mariposa muy bonita, a beautiful butterfly?*” (Viste un pájaro, un insecto y una mariposa muy bonita, una hermosa mariposa?)

Un niño hace un dibujo y le dice en inglés a un maestro mientras señala la página: “¿Ves? El auto va rápido. El autobús va rápido. La policía dice: ‘¡Alto!’ El fin”.

Ampliación

Ejemplos de Ampliación

Una maestra le pregunta en inglés a un niño que ha pintado un pony sentado en una nube: “¿Quieres que escriba tu historia?”. El niño dicta un cuento en inglés al maestro, gesticulando con las manos. “Había un pony grande con alas brillantes. Alas gigantes y brillantes. Voló hacia el cielo. ¡Muy, muy alto!”. La maestra pregunta en inglés: “¿Qué pasó después de que el pony voló hacia el cielo?” y el niño continúa su historia.

Una niña le cuenta en inglés a un maestro sobre un conflicto que surgió mientras jugaban a la “familia” con dos compañeros. “Yo era la mamá y Mai era el bebé. Le dije que durmiera y se callara. Pero ella no me escuchó y me enojé con ella”.



Fundamento 1.9 **Compartir explicaciones y opiniones**

Descubrimiento

Utilizar vocabulario y gestos en inglés para compartir descripciones, opiniones y explicaciones.

Desarrollo

Utilizar algunas estructuras de oraciones simples para compartir descripciones, opiniones y explicaciones.

Ampliación

Utilizar estructuras de oraciones variadas para compartir descripciones, opiniones y explicaciones.

Ejemplos de descubrimiento

- Una niña le dice a un compañero en inglés: “Mezcla, mezcla, mezcla” y hace gestos mientras le explica cómo comer bibimbap*.
- Un niño le muestra a un maestro una curita en su rodilla y expresa: “Owie”.

* Bibimbap es un plato coreano elaborado con arroz mezclado con otros ingredientes como carne y verduras.

Ejemplos de desarrollo

- Un niño le dice a un compañero en inglés: “Ve a mezclar, mezclar, mezclar. Tú comes” y hace gestos mientras explica cómo comer bibimbap.
- Un niño le muestra a un maestro una curita en su rodilla y expresa en inglés: “Owie. Me caí”.

Mientras comparte sus fotografías de un festival de cometas, un niño le dice a la clase en inglés: “Es un gran dragón”.

Una niña con autismo señala en inglés “yo quiero” y “columpio” en un tablero de comunicación del patio de recreo cuando entra al patio de recreo.

Ejemplos de ampliación

- Un niño le dice a un compañero en inglés: “Primero, lo mezclas todo. Luego comes. Pero no me gustan las partes cuando están crujientes” y hace gestos mientras explica cómo comer bibimbap.
- Un niño señala una curita y expresa en inglés: “Me caí y mi mamá encontró este morado. Pero me gustan más los de arcoíris”.

Un niño le explica a un compañero en inglés: “La maestra dice que tenemos que usar sombreros. Hace demasiado sol, así que tenemos que usar sombreros. Mi sombrero está mojado porque se metió en el agua”.

(Continúa en la página siguiente)

■● Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.



(Continuación)

Fundamento 1.9 **Compartir explicaciones y opiniones**

Descubrimiento

Ejemplos de Descubrimiento

En respuesta a la pregunta del maestro en inglés: “¿Qué ves en esta página?” refiriéndose a una imagen de un libro sobre tormentas eléctricas, un niño dice en inglés “lluvia” y hace gestos con los brazos para indicar el viento y el ruido. La maestra responde en inglés mientras señala la imagen: “Sí, es una tormenta. Está lloviendo y hay relámpagos. El relámpago es el destello de luz brillante”.

Un niño señala su pintura y comunica “Wabow” para describir un arco iris (*rainbow*).

Desarrollo

Ejemplos de Desarrollo

Un niño cuyo idioma del hogar es el español observa: “*The oruga eats leafs*” (La oruga come hojas) en respuesta a una maestra bilingüe que le pregunta qué nota sobre las orugas que están observando durante una actividad científica. El maestro responde en inglés: “Sí, las orugas, comen hojas. Una vez que comen suficientes hojas y crecen lo suficiente, pueden hacer que su capullo se convierta en una mariposa. ¿Ves algún capullo?”.

Ampliación

Ejemplos de Ampliación

Un niño le dice en inglés a un compañero que se ofrece a intercambiar pelotas: “No. No me gusta esa pelota porque no rebota. Esta pelota sube muy alto cuando rebota”. Un maestro que escucha a los niños pregunta en inglés: “¿Te gustaría ayudarme a agregar más aire a las pelotas para que reboten más?”. El niño dice en inglés: “No sabía que eso podía rebotar más”.

Una niña le dice en inglés a un compañero: “No, sólo el caballo y la vaca están en la granja”, mientras juega con animales de juguete en una bandeja de arena.



Fundamento 1.10 Participar en conversaciones

Descubrimiento

Participar en conversaciones con los que hablan inglés, principalmente escuchando y respondiendo con algunas palabras en inglés, gestos u otras respuestas no verbales.

Desarrollo

Conversar con otras personas utilizando vocabulario que se escucha con frecuencia en inglés, a menudo usando oraciones y frases cortas y de uso común y algunas estructuras gramaticales repetidas, a veces con imprecisiones.

Ampliación

Participar en conversaciones en inglés utilizando un vocabulario cada vez más complejo y estructuras gramaticales variadas, a veces con imprecisiones.

Ejemplos de descubrimiento

■ Un niño señala un diente de león cuando la maestra pregunta en inglés: “¿Puedes encontrar las flores amarillas?”.

● Una niña le dice a un compañero en inglés: “¿Jugar?” y señala la plastilina. El compañero pregunta en inglés: “¿Juguemos juntos?” y la niña dice en inglés: “Está bien”.

Ejemplos de desarrollo

■ Un niño señala un diente de león y dice en inglés: “Es amarillo”, cuando la maestra pregunta en inglés: “¿Puedes encontrar las flores amarillas?”.

● Una niña le dice a un compañero en inglés: “Juego plastilina”. El compañero pregunta en inglés: “¿Juguemos juntos?” y la niña dice en inglés: “Sí, juntos”.

Ejemplos de ampliación

■ Un niño señala un diente de león y dice en inglés: “Hay uno amarillo, pero se pondrá blanco e hinchado y podremos soplarlo”, cuando la maestra pregunta en inglés: “¿Puedes encontrar las flores amarillas?”.

● Una niña le dice en inglés a un compañero: “Quiero jugar con plastilina. Puedo usar el rodillo y eso lo hace plano. ¿A qué estás jugando ahora?”. El compañero pregunta en inglés: “¿Puedo jugar yo también?” y la niña dice en inglés: “Sí, juguemos con plastilina”.

(Continúa en la página siguiente)

■ ● Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.



(Continuación)

Fundamento 1.10 Participar en conversaciones

Descubrimiento

Ejemplos de Descubrimiento

Cuando un compañero vestido con ropa de bombero comunica en inglés: “¡Soy bombero!” un niño comparte en inglés: “¡Yo también!”.

Un niño participa en una conversación con un compañero cuyo idioma del hogar es el inglés usando “¿eh?” y “¿qué?” en inglés combinando las palabras con gestos y expresiones faciales coincidentes.

Durante una conversación a la hora de la merienda, en respuesta a la pregunta en inglés de un maestro: “¿Qué hiciste ayer?” un niño cuya lengua del hogar es el español responde: “Fui al parque con mi abuelita y mis primos. Y compramos *ice cream* (helado)”.

Desarrollo

Ejemplos de Desarrollo

Una niña cuya lengua del hogar es el español comunica en inglés: “Necesito color. Necesito color, maestra”, durante una actividad artística. Cuando la maestra pregunta en inglés: “¿Cuál?” la niña responde: “Morado. *Purple.*”

Después de que un maestro dice en inglés: “Cuéntame sobre tu dibujo”, un niño describe: “*I make a big, big tree. ¡Un árbol enorme!*” mientras levanta los brazos en alto. La maestra dice en inglés: “Vaya, eso es muy grande”.

Ampliación

Ejemplos de Ampliación

Un niño cuyo idioma del hogar es el español le pregunta a un compañero cuyo idioma del hogar también es el español: “*You don’t like* arañas? (No te gustan las arañas?) y el compañero responde: “*No, I don’t like arañas because they are too scary.*” (No, no me gustan las arañas porque dan demasiado miedo).

Una niña le expresa a su maestra en inglés: “Mi tía tiene muchos hijos”. La maestra responde en inglés: “¿Tu tía tiene muchos hijos? ¿Cuántos hijos tiene tu tía? El niño responde en inglés: “Así de muchos” y muestra cinco dedos. La maestra pregunta en inglés: “¿Cuántos son?”. La niña responde en inglés: “Cinco”.



Promoción del uso del lenguaje enriquecido

Los niños aprenden al tener oportunidades de experimentar y utilizar un lenguaje rico y variado. Los niños aprenden vocabulario y gramática en inglés escuchando historias en inglés, participando en conversaciones extensas, escuchando a compañeros y adultos, y teniendo oportunidades de compartir sus pensamientos e ideas en inglés que van más allá de comunicar necesidades o seguir instrucciones simples. A través de estas interacciones, pueden practicar y continuar desarrollando habilidades comunicativas en inglés. Los profesores pueden promover el uso rico del lenguaje en inglés de las siguientes maneras:

- Los maestros pueden apoyar el desarrollo gramatical de los niños repitiendo y ampliando lo que dicen, utilizando oraciones gramaticalmente completas sin corregir directamente al niño. Por ejemplo, si un niño dice en inglés: “Quiero”, un maestro podría responder en inglés: “¿Quieres usar los marcadores?”.
- Durante las actividades grupales, los niños pueden apoyar el uso del lenguaje de los demás. Los maestros pueden emparejar a los niños que están aprendiendo inglés con compañeros que dominan el inglés. Por ejemplo, en una actividad en la que los niños hacen una búsqueda del tesoro en parejas, los maestros pueden hacer que niños que tienen diferentes niveles de dominio del inglés trabajen juntos.
- Los maestros pueden promover el uso del inglés por parte de los niños para comunicarse modelando frases que puedan usar. Por ejemplo, durante una lección de música, un maestro puede indicarle a un niño en inglés: “Podrías preguntarle: '¿Puedo tocar el tamborín?'”



Categoría: 2.0 — Habilidades fundamentales de alfabetización

Subcategoría — Conciencia fonológica

Fundamento 2.1 Reconocer y segmentar sonidos

Descubrimiento

Reconocer y producir sonidos del inglés hablado.

Desarrollo

Identificar palabras en inglés que tienen el mismo primer sonido en el habla, con el apoyo de un adulto o de imágenes u objetos.

Ampliación

Aislar y pronunciar el primer sonido de una palabra en inglés, con apoyo de un adulto o de imágenes u objetos.

Ejemplos de descubrimiento

■ Mientras juega solo, un niño practica decir “la la la, ra ra ra”, pronunciando frecuentemente los dos sonidos de una manera que suena igual.

Ejemplos de desarrollo

■ Durante la lectura en clase de un libro sobre animales del bosque, la maestra pregunta en inglés: “León, jirafa, leopardo, ¿qué palabras comienzan con el mismo sonido?” mientras señala las imágenes. Un niño responde en inglés: “¡León, leopardo!”.

Ejemplos de ampliación

■ Mientras el grupo almuerza, la maestra dice en inglés: “Veo a alguien comiendo algo que comienza con el sonido /l/. ¿Quién está comiendo algo que empieza con /l/?”. Un niño señala su lonchera y dice en inglés: “¡Lentejas!”.

(Continúa en la página siguiente)

■● Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.



(Continuación)

Fundamento 2.1 Reconocer y segmentar sonidos

Descubrimiento

Ejemplos de Descubrimiento

- Mientras un maestro señala objetos en un libro y los nombra en inglés, un niño repite las palabras en inglés.

Después de que un maestro lee el libro *La llama llama roja pijama* en voz alta en inglés, el maestro explica en español: “¿Se dieron cuenta que cuándo leí el cuento dije /lama/? Pero en español decimos /yama/. Suenan diferente pero parecido”. Después de esta explicación, un niño cuyo idioma del hogar es el español practica decir “llama” una y otra vez, alternando el sonido /l/ en inglés y el sonido /y/ en español (“/lama/ /yama/, /lama/ /yama/”).

Desarrollo

Ejemplos de Desarrollo

- Mientras experimenta un libro ilustrado con un maestro, un niño señala la imagen de una serpiente y comunica en inglés: “Es una serpiente”. La maestra responde en inglés: “Serpiente. /s/-/s/-serpiente. ¿Puedes encontrar algo más en esta página que comience con el mismo sonido que sserpiente?”. Después de un tiempo, cuando el niño no responde, el maestro le pregunta en inglés: “Veo una /r/-/r/-rama, un /l/-/l/-lago y un /s/-/s/-sapo. ¿Cuál tiene el mismo sonido que /s/-/s/-serpiente?”. El niño señala el sapo.

Un niño sordo utiliza el lenguaje de señas americano para comunicarse con un compañero de clase: “Nuestros nombres comienzan con la letra 'N'”.

Ampliación

Ejemplos de Ampliación

- Mientras mira un libro ilustrado con un maestro, un niño señala la imagen de una serpiente y comunica en inglés: “Es una serpiente”. La maestra responde en inglés: “Serpiente. ¿Con qué sonido empieza 'serpiente'?”. El niño responde en inglés “/s/”.

Un niño hace un dibujo de un delfín y le dice a un compañero en inglés: “/d/ es para delfín. ¡Como yo, Dmitri!”.

Cuando el maestro pregunta en inglés: “¿Puedes encontrar algo que comience con /p/?” una niña corre hacia una mesa y trae una pluma y papel.

Mientras intenta etiquetar en inglés el dibujo de un pastel de cumpleaños que dibujó, un niño le pregunta a la maestra que letra produce el sonido /k/ al comienzo de “*cake*” (pastel).



(Continuación)

Fundamento 2.1 **Reconocer y segmentar sonidos**

Descubrimiento

Desarrollo

Ampliación

Ejemplos de Desarrollo

El maestro comunica en inglés: “Estoy pensando en palabras que comienzan con /m/. ‘Mono’ comienza con /m/. ¿Qué más empieza con /m/?”. Un niño piensa por un momento y luego dice en inglés: “Mamá”.



Fundamento 2.2 Reconocer y combinar sonidos

Descubrimiento

Reconocer y producir sonidos del inglés hablado.

Desarrollo

Cuando se le presenten dos palabras de una sola sílaba en inglés (como “sand” y “box”), combinar en una palabra compuesta en el habla, con el apoyo de un adulto o de imágenes u objetos.

Ampliación

Cuando se le presenten sílabas y sonidos individuales, combinar palabras en inglés en el habla, con el apoyo de un adulto o de imágenes u objetos.

Ejemplos de descubrimiento

■ Durante una actividad de conciencia fonológica en grupos pequeños al aire libre, un niño practica decir los sonidos de la vocal en la palabra *out* (afuera), “*out*, /ow/, /ow/, *out*”.

● Mientras juega solo, un niño dice palabras en voz baja con las mismas consonantes y diferentes sonidos vocálicos, como “*hat*, *het*, *hit*”. (Es posible que el niño no conozca el significado de todas las palabras y que produzca una combinación de palabras reales y sin sentido).

Ejemplos de desarrollo

■ Durante una actividad de conciencia fonológica en grupos pequeños al aire libre, un niño combina “*out*” y “*side*” para hacer “*outside*” (afuera) y “*sun*” y “*shine*” para hacer “*sunshine*” (sol) cuando el maestro se lo pide.

● Mientras juega con los autos, un niño dice: “¡*Broom*, *broom*! Es una carrera”. Un maestro dice: “Ese tipo de automóvil tiene un nombre combinado especial, como hemos estado practicando. ¿Qué palabra obtienes si juntas “*race*” y “*car*”? El niño dice: “*Racecar*!”

Ejemplos de ampliación

■ Durante una actividad de conciencia fonológica en grupos pequeños al aire libre, los niños combinan los sonidos en palabras que identifican cosas en el entorno después de que un maestro dice los sonidos individuales. El maestro mira a su alrededor, luego dice los sonidos, “/b/-/ûr/-/d/.” Un niño señala un pájaro en un árbol cercano y dice: “*Bird*!” (pájaro).

● Mientras un niño juega con carritos de juguete con un maestro y algunos compañeros, el maestro dice en inglés: “Practiquemos combinar sonidos. ¿Qué palabra obtienes si combinas /k/-/är/?”. El niño responde: “¡/k/-/är/, *car* (carro)!”.

(Continúa en la página siguiente)

■ ● Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.



(Continuación)

Fundamento 2.2 Reconocer y combinar sonidos

Descubrimiento

Ejemplos de Descubrimiento

Un niño repite el nombre de un compañero y la primera sílaba de su nombre. "Caden, cay, cay, cay".

Mientras juega con vías de tren de juguete, un niño cuyo idioma del hogar es el coreano practica decir en inglés "rampa" y "lámpara", una diferencia de sonido consonante que no existe en su idioma del hogar. Un maestro observa y dice en inglés: "Los trenes suben por la rampa. Y esta es la lámpara que ilumina las vías", enuncia en inglés las palabras "rampa" y "lámpara" mientras señala los objetos.

Desarrollo

Ejemplos de Desarrollo

Un niño con autismo cuyo idioma del hogar es el cantonés indica en inglés "béisbol" en una tableta de comunicación cuando un maestro pregunta en inglés: "¿Qué palabra formamos cuando juntamos 'base' y 'bola'?".

Mientras los niños recogen sus pertenencias para ir a casa, un niño dice "Backpack" cuando un maestro pregunta en inglés: "¿Qué obtienes cuando juntas 'back' y 'pack'?".

Ampliación

Ejemplos de Ampliación

Un niño combina los sonidos individuales /d/-/õ/-/g/ para formar "dog" durante una actividad en la que el maestro les dice a los niños los sonidos y les muestra una imagen de un perro.

Mientras está en círculo, un niño combina las sílabas de su nombre en "Mateo" después de que un maestro le comunica: "Voy a decir los sonidos de tu nombre. Cuando escuches los sonidos de tu nombre, diga tu nombre y podrás dejar la alfombra. ¿Listo? 'mah-teh-oh'". Después de decir su nombre, Mateo deja la alfombra.



Fundamento 2.3 Participar en rimas y juegos de palabras

Descubrimiento

Atender y participar en canciones sencillas, poemas y juegos con los dedos en inglés que se experimentan con frecuencia, con gestos y algunas palabras clave.

Desarrollo

Repetir o recitar partes de canciones sencillas, poemas y juegos con los dedos que enfatizan la rima en inglés.

Ampliación

Repetir, recitar, producir o iniciar canciones sencillas, poemas y juegos con los dedos que enfatizan la rima en inglés.

Ejemplos de descubrimiento

■ Una niña participa durante una clase de canto de *"Itsy Bitsy Spider"* haciendo algunos gestos y sonriendo con sus compañeros.

● Un niño se mueve y marca fuerte con el pie al ritmo de la historia durante una lectura en grupo pequeño de *Chicka Chicka Boom Boom* cuando el maestro anima a los niños a cantar las palabras que conocen y a marcar fuerte con el pie las palabras "boom boom".

Ejemplos de desarrollo

■ Un niño participa durante el canto en clase de *"Itsy Bitsy Spider"* uniéndose a decir las palabras que riman al final de los versos: *"waterspout"* y *"spider out"*.

● Un niño canta durante una lectura en grupo pequeño de *Chicka Chicka Boom Boom* cuando el maestro anima a los niños a cantar las palabras que conocen y a marcar fuerte con el pie al ritmo de las palabras "boom boom".

Ejemplos de ampliación

■ Después de cantar en clase *"Itsy Bitsy Spider"*, un niño canta la canción para sí mismo, cambiando las últimas líneas de una manera juguetona. *"Down came the rain and washed the spider pout. Out came the sun and dried up all the snout."*

● Un niño canta: *"Chicka ckicka boom boom, will there be enough room?"* (¿habrá suficiente espacio?) después de que un maestro haya leído *Chicka Chicka Boom Boom* al grupo varias veces esa semana.

(Continúa en la página siguiente)

■ ● Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.



(Continuación)

Fundamento 2.3 Participar en rimas y juegos de palabras

Descubrimiento

Ejemplos de
Descubrimiento

Un niño se une a decir “Uh-oh” con sus compañeros que cantan “*Going on a Bear Hunt*,” dirigido por el maestro.

Un niño aplaude junto con un grupo pequeño mientras un maestro los guía en “Aplauda, aplaude, aplaude” antes de comenzar a leer un libro en voz alta.

Desarrollo

Ejemplos de Desarrollo

Un niño se une a un compañero que canta: “*One, two, buckle my shoe, three, four, shut the door*” rimando “*two, shoe*” y “*four, door*” y dando palmadas.

Un niño participa en una clase de canto de “*Twinkle, Twinkle, Little Star*”, cantando palabras que riman y frases clave, como “*Twinkle, twinkle, little star*” y “*what you are*”, pero no la canción completa.

Ampliación

Ejemplos de Ampliación

Una niña canta en voz baja: “*Comin' down the track, clickety-clack*”, letra de una de sus canciones favoritas.

Un niño comunica en inglés: “Cindy. Bindy. ¡Son casi iguales!” cuando habla con un compañero sobre su propio nombre (Bindy) y el nombre del compañero (Cindy).



Apoyar las habilidades de conciencia fonológica de los niños

La conciencia fonológica se refiere a la conciencia que tiene un niño de los sonidos de un idioma y las reglas para combinar esos sonidos en palabras. Antes de que los niños puedan aprender la conciencia fonológica en inglés, necesitan estar familiarizados con los sonidos del inglés. Aprender vocabulario y uso del lenguaje en inglés ayuda a sentar las bases para la conciencia fonológica. Los maestros pueden apoyar la comprensión de los sonidos del inglés y la conciencia fonológica de los niños brindándoles instrucción explícita mientras prestan atención a lo siguiente:

- Los maestros pueden cantar canciones, recitar rimas infantiles, poemas y cánticos, y leer en voz alta en inglés, lo que permite que los niños escuchen y participen.
- Los idiomas tienen diferentes sonidos. Por ejemplo, algunos idiomas no tienen sonidos /r/ y /l/ distintos, por lo que las palabras con estos sonidos deberán decirse claramente y señalarse a los niños para que puedan practicar el reconocimiento y la emisión de esos sonidos.
- Es posible que los niños necesiten práctica adicional usando combinaciones de sonidos que no existen en su idioma del hogar. Por ejemplo, no todos los idiomas utilizan sonidos que combinan consonantes (como /sm/ en “*smell*” o /sts/ en “*forests*”). Además, algunos idiomas no tienen palabras que terminen en un sonido consonante. Un niño cuyo idioma del hogar sigue estas reglas y no tiene combinaciones de consonantes, puede pronunciar inicialmente la palabra “*snack*” como “su-na-cku” porque está aplicando las reglas de sonido de su idioma del hogar. Para ayudar a los niños a aprender sonidos y combinaciones de sonidos en inglés, pronunciar palabras con claridad y brindarles experiencias de aprendizaje auténticas con tiempo para practicar nuevos sonidos o brindarles oportunidades para practicar nuevas palabras en el contexto de interacciones significativas.
- Las habilidades de conciencia fonológica se transfieren más o menos de un idioma a otro, por lo que, si un niño ya sabe cómo combinar sonidos o segmentarlos en su idioma del hogar, podrá aplicar esas habilidades a palabras familiares en inglés.



Subcategoría — Alfabeto y textos impresos

Muchos niños ingresan a un programa de educación temprana reconociendo algunas letras y sonidos de letras en su idioma del hogar. Los niños que utilizan textos impresos en un idioma que utiliza un alfabeto similar al inglés (como el español o el tagalo) pueden transferir este conocimiento al inglés rápidamente. Por lo tanto, los educadores pueden notar que su conocimiento comienza en la etapa de Desarrollo o Ampliación. Por otro lado, los niños que han utilizado textos impresos en un idioma que utiliza un sistema de escritura diferente (como el árabe o el mandarín) pueden necesitar más tiempo para reconocer las letras o identificar los sonidos de las letras en inglés.

Fundamento 2.4 Reconocer e identificar letras

Descubrimiento

Reconocer la primera letra de su propio nombre en el alfabeto en inglés.

Desarrollo

Identificar con precisión algunas letras del alfabeto en inglés.

Ampliación

Identificar con precisión muchas letras mayúsculas y algunas minúsculas del alfabeto en inglés.

Ejemplos de descubrimiento

■ La clase realiza un juego de búsqueda de letras en la sala de clase. La maestra establece un turno para un niño llamado Anh y dice en inglés: “‘Anh’ comienza con ‘A’”. Anh, ¿puedes encontrar la letra ‘A’?” y hace gestos hacia una tabla alfabética en la pared. El niño señala la letra “A” en el cuadro.

Ejemplos de desarrollo

■ La clase realiza un juego de búsqueda de letras en la sala de clase. Un niño toca la “S” en un cajón con la etiqueta “*Spoons*” (cucharas) cuando el maestro pregunta en inglés: “¿Puedes encontrar la letra ‘S’?”.

Ejemplos de ampliación

■ La clase realiza un juego de búsqueda de letras en la sala de clase. Una niña toca la “S” en un cajón con la etiqueta “*Spoons*” (cucharas) cuando el maestro pregunta en inglés: “¿Puedes encontrar la letra ‘S’?”. La niña sigue encontrando letras a medida que la maestra las va nombrando en inglés, algunas mayúsculas y otras minúsculas, en diversos carteles y carteles.

(Continúa en la página siguiente)

■● Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.



(Continuación)

Fundamento 2.4 Reconocer e identificar letras

Descubrimiento

Ejemplos de Descubrimiento

● Un niño cuyo idioma del hogar es el español señala un calendario en la pared que enumera el mes y los días de la semana en inglés. El niño nota la primera letra de su nombre, "D", y comunica: "¡'D' como Diego!", usando la pronunciación inglesa de la letra.

Una niña cuya lengua del hogar es el español muestra a sus padres su cubículo y comunica, "Mi nombre empieza con esta letra, la 'M'", pronunciando el nombre de la letra en español y luego en inglés.

Desarrollo

Ejemplos de Desarrollo

● Un niño cuyo idioma del hogar es el español señala un calendario en la pared que enumera los meses y días de la semana en inglés y dice algunas de las letras mayúsculas en voz alta tanto en inglés como en español.

Mientras ayuda a la maestra a repartir cuadrados de alfombra, cada uno con un nombre, un niño señala la primera letra del nombre de otro niño y comunica en inglés "N", luego hace lo mismo con algunos otros nombres.

Una niña hojea un libro ilustrado del alfabeto y dice en voz baja los nombres de algunas letras inglesas familiares.

Ampliación

Ejemplos de Ampliación

● Un niño cuyo idioma del hogar es el español señala un calendario en la pared que enumera el mes y los días de la semana en inglés, diciendo cada letra mayúscula y algunas letras minúsculas en inglés en voz alta tanto en inglés como en español.

Una niña nombra varias letras individuales mayúsculas y minúsculas en inglés mientras el maestro las escribe con tiza afuera.



Fundamento 2.5 **Aprendizaje de la correspondencia entre letra y sonido**

Descubrimiento

Demostrar conciencia de que las letras del alfabeto en inglés tienen sonidos.

Desarrollo

Identificar o producir con precisión el sonido asociado con una o dos letras del alfabeto en inglés.

Ampliación

Identificar o producir con precisión los sonidos de algunas letras del alfabeto en inglés (alrededor de 5 a 10), con el apoyo de un adulto.

Ejemplos de descubrimiento

- Mientras examina un libro del alfabeto con un maestro, un niño repite el sonido /t/ que el maestro hace en la página “T” del libro.
- Un niño se sienta en una alfombra impresa con las letras del alfabeto y repite los sonidos de las letras después de que el maestro los haya pronunciado en inglés.

Ejemplos de desarrollo

- Mientras examina un libro del alfabeto con un maestro, una niña señala la página con “T” y emite un sonido /t/ cuando el maestro le pregunta en inglés: “¿Qué sonido hace la letra 'T'?”.
- Mientras el grupo se sienta en el exterior de una alfombra impresa con las letras del alfabeto, el maestro pregunta en inglés: “¿Qué letra suena como /n/?”. El niño pasa a la letra “N”.

Ejemplos de ampliación

- Mientras examina un libro del alfabeto con un maestro, un niño señala algunas letras diferentes en las páginas y emite los sonidos correspondientes en inglés cuando el maestro le indica los sonidos de las letras.
- Mientras el grupo se sienta en la alfombra impresa con las letras del alfabeto, el maestro pregunta en inglés: “¿Qué letra suena como /n/?”. Un niño se mueve a la letra “N”. El niño participa dos veces más durante el juego, identificando con precisión dos letras más.

(Continúa en la página siguiente)

■ ● Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.



(Continuación)

Fundamento 2.5 **Aprendizaje de la correspondencia entre letra y sonido**

Descubrimiento

Ejemplos de Descubrimiento

Una niña cuya lengua del hogar es el árabe señala una palabra en inglés en un libro y pregunta:
“كيف بتحكي هاي؟”
(¿Como se dice esto?)

Desarrollo

Ejemplos de Desarrollo

Un niño indica la letra “S” en un tablero de comunicación cuando un maestro pregunta en inglés: “¿Qué letra produce el sonido /s/, como en 'sssit' (sentar) o 'sssand' (arena)?”.

Durante una actividad de grupo pequeño con fichas de letras, un niño emite un sonido /p/ cuando el maestro pregunta en inglés: “¿Qué sonido hace la letra 'P'?”.

Ampliación

Ejemplos de Ampliación

Mientras juega con imanes del alfabeto, una niña emite el sonido correspondiente en inglés a varias de las letras que toca, a veces después de que el maestro se lo indique.

Un niño cuya lengua del hogar es el español señala las letras de un cartel con el alfabeto en inglés y emite los sonidos correspondientes. Cuando llegan a la letra “J”, pronuncian el sonido /j/ y luego comunican que, en español, la “J” emite un sonido /h/.



Subcategoría — Conceptos sobre los textos impresos

Muchos niños ingresan a un programa de educación temprana con una comprensión del concepto de texto impreso en su idioma del hogar. Los niños que experimentan textos impresos en un idioma que utiliza un alfabeto similar al inglés o que tiene convenciones de escritura similares (como el orden en que se presentan las letras en el texto o la dirección en la que se pasan las páginas) pueden transferir sus conocimientos al inglés con relativa rapidez y pueden comenzar en el nivel de Desarrollo o Ampliación. Por ejemplo, el español y el tagalo usan un alfabeto similar y tienen convenciones de escritura similares. Por otro lado, los niños que utilizan textos impresos en un idioma que utiliza un sistema de escritura diferente (como el árabe o el mandarín) pueden comenzar en el nivel Descubrimiento y tomar tiempo adicional para aprender a reconocer los textos impresos o comprender las convenciones de escritura en inglés.

Fundamento 2.6 Comprender el concepto de texto impreso

Descubrimiento

Interactuar con materiales que representan las letras del alfabeto en inglés.

Ejemplos de descubrimiento

■ Un niño juega con bloques que tienen letras y toma uno para mirar la letra más de cerca.

Desarrollo

Demostrar conciencia de que están interactuando con textos impresos en inglés.

Ejemplos de desarrollo

■ Una niña juega con bloques que tienen letras y canta suavemente en inglés: “A, B, C, D...”

Ampliación

Demostrar conocimiento del texto impreso en inglés como algo que se puede leer y tiene un significado específico.

Ejemplos de ampliación

■ Un niño juega con bloques que tienen letras, poniendo varias letras en fila y haciendo como si leyera la “palabra” en inglés que ha formado.

(Continúa en la página siguiente)

■● Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.



(Continuación)

Fundamento 2.6 Comprender el concepto de texto impreso

Descubrimiento

Ejemplos de Descubrimiento

● Durante el tiempo de juego libre, una niña mira un alfabeto en la pared. Al ver a la niña observar el cuadro, un maestro señala cada letra mientras dice el alfabeto en inglés.

Un niño hojea las páginas de un libro escrito en inglés.

Un niño usa sellos del alfabeto en inglés para escribir letras en papel.

Desarrollo

Ejemplos de Desarrollo

● Un niño mira una tabla del alfabeto en la pared durante un minuto y luego le comunica en inglés “ABC” al maestro. El maestro responde en inglés: “Sí, el ABC” y señala cada letra mientras dice el alfabeto en inglés.

Una niña cuyo idioma del hogar es el mandarín trae su copia en mandarín de *Oso Pardo, Oso Pardo, ¿Qué Ves?* y encuentra la versión en inglés en la sala de clase para demostrar que son iguales. El niño señala la versión mandarín, “棕熊, 棕熊, 你看到了什么?” y comunica el título en mandarín, luego señala la versión en inglés y comunica “*Brown Bear*”.

Ampliación

Ejemplos de Ampliación

● Mientras mira un gráfico meteorológico etiquetado en la pared, un niño señala una palabra junto a la imagen de un sol y le pregunta en inglés a la maestra si dice “caliente”. El maestro responde en inglés: “Esta palabra se escribe con las letras ‘SOLEADO’”. Eso significa ‘soleado’”. Después de que el niño repite en inglés “soleado”, la maestra continúa en inglés: “Veamos si podemos encontrar la palabra ‘caliente’”. Esta palabra de aquí tiene las letras “CALIENTE”. ¡Esas letras hacen que la palabra sea ‘caliente’!”.



(Continuación)

Fundamento 2.6 **Comprender el concepto de texto impreso**

Descubrimiento

Desarrollo

Ampliación

Ejemplos de Ampliación

Un niño cuyo idioma del hogar es el cantonés señala una palabra en un libro ilustrado en inglés y comunica: “嗰就系 車 嘢” (Eso dice camión de bomberos). (La acción del niño demuestra comprensión del texto impreso que tiene un significado específico, sea o no exacta la palabra que usa el niño).

Una niña señala un letrero en la puerta de un gabinete que dice “CRAYONS” y pregunta en inglés: “¿Qué dice eso?”.



Fundamento 2.7 Comprender las convenciones de material impreso

Descubrimiento

Participar e interactuar con libros en inglés. Demostrar comprensión de algunas conductas básicas de manejo de libros, como pasar las páginas de una en una en una sola dirección.

Desarrollo

Demostrar comprensión de algunas conductas generales de manejo de libros o convenciones de material impreso específicas del inglés, como pasar las páginas de derecha a izquierda y reconocer la portada de un libro.

Ampliación

Demostrar comprensión de que los textos impresos en inglés están organizados de izquierda a derecha, de arriba a abajo y que las páginas se pasan de derecha a izquierda cuando se lee un libro.

Ejemplos de descubrimiento

■ Mientras está sentada con un niño en el rincón de la biblioteca, una maestra saca *El día nevado* de la estantería y le dice en inglés al niño: “Este libro se llama *El día nevado*. Es uno de mis libros favoritos”, señala el título mientras dice el nombre del libro. La maestra permite que el niño se sienta con el libro durante unos minutos, pasando las páginas una a la vez para estudiar las imágenes, mientras la maestra señala y comenta sobre los elementos de las imágenes. Luego la maestra pregunta al niño si le gustaría leer el libro juntos.

Ejemplos de desarrollo

■ Durante una lectura grupal en inglés de *El día nevado*, una maestra invita a un niño a pasar las páginas del libro. El niño pasa las páginas en la dirección adecuada.

Ejemplos de ampliación

■ Durante una lectura grupal en inglés de *El día nevado*, una maestra invita a un niño a pasar las páginas del libro y ser un ayudante de lectura. El niño pasa las páginas en la dirección apropiada y señala el lado superior izquierdo del texto para indicar que el maestro debe comenzar a leer allí.

(Continúa en la página siguiente)

■● Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.



(Continuación)

Fundamento 2.7 Comprender las convenciones de material impreso

Descubrimiento

Ejemplos de Descubrimiento

● Un niño cuyo idioma del hogar es el farsi finge leer un libro en inglés para sí mismo, pasando las páginas de izquierda a derecha (la dirección para pasar las páginas en un libro en idioma farsi).

Un niño con retraso en la motricidad fina elige un libro en inglés del estante de la biblioteca para que el maestro se lo lea al grupo. Ayuda al maestro a abrir el libro y pasar las páginas usando palitos para manualidades que han sido pegados a las páginas como apoyo.

Desarrollo

Ejemplos de Desarrollo

● Durante la hora del círculo, un niño cuyo idioma del hogar es el farsi pasa la página de un libro grande escrito en inglés de derecha a izquierda (la dirección para pasar las páginas en el sistema de escritura en inglés) cuando el maestro indica que toca pasar la página.

Un niño cuya lengua del hogar es el coreano da vuelta un libro en inglés al revés y comunica, “여기서 시작하자” (Empecemos aquí) cuando se sienta y “lee” con otro niño en una mecedora.

Un niño se sienta en una silla con su animal de peluche favorito y un libro en inglés, haciendo que enseña a leer al animal. El niño le dice al animal en inglés: “Hazlo así”, abriendo el libro desde la portada y pasando las páginas de derecha a izquierda (la dirección en el sistema de escritura inglés). Comunica sobre las ilustraciones de cada página en una combinación de árabe e inglés.

Ampliación

Ejemplos de Ampliación

● Un niño cuyo idioma del hogar es el farsi pasa las páginas de un libro en inglés de una en una, hablando en voz baja con una mezcla de palabras en farsi e inglés. Pasa las páginas de derecha a izquierda y sigue el texto impreso con el dedo, moviéndolo de izquierda a derecha (las direcciones en el sistema de escritura inglés).

Un niño dice en inglés “Había una vez” cuando mira la primera página de un libro en inglés, luego mira el libro y dice en inglés “El fin” cuando llega a la última página.



Apoyar el conocimiento de los niños sobre el alfabeto y el texto impreso en inglés

La comprensión del alfabeto y los conceptos de textos impresos en inglés respalda el desarrollo permanente de la alfabetización en inglés. Los maestros pueden ayudar a los niños que aprenden en múltiples lenguas a desarrollar sólidas habilidades fundamentales de alfabetización en inglés a través de una instrucción explícita y lúdica:

- Muchos niños pueden ingresar a un programa de educación temprana sabiendo que se pueden usar letras o caracteres para representar pensamientos e ideas, aunque el sistema de escritura de su idioma del hogar (como el mandarín o el farsi) puede verse muy diferente del alfabeto inglés. Los profesores pueden apoyar a estos alumnos con un entorno lleno de textos impresos en inglés (como libros, carteles y etiquetas en inglés) y demostrando explícitamente que los textos impresos son la forma en que el idioma inglés transmite conceptos por escrito. Por ejemplo, los maestros pueden señalar letras y palabras mientras se leen en voz alta y pronunciar palabras mientras modelan la escritura.
- Los niños que utilizan textos impresos en un idioma que utiliza un alfabeto similar al inglés (como el español o el tagalo) pueden ingresar a un programa de educación temprana con una comprensión de algunos nombres de letras y sonidos en sus idiomas maternos. Los maestros pueden ayudar a estos niños señalándoles similitudes y diferencias entre los dos idiomas. Por ejemplo, un maestro puede explicar que la letra J produce un sonido /h/ en español, pero un sonido /j/ en inglés.
- Para apoyar el desarrollo del conocimiento alfabético de todos los niños, hacer juegos relacionados con el alfabeto inglés. Cuando las salas de clases contienen libros, letreros, etiquetas y carteles, los juegos pueden implicar encontrar letras que aparecen en el entorno del sala de clase. Los juegos también pueden implicar identificar sonidos de letras. Por ejemplo, los maestros pueden escribir letras con tiza en el exterior y luego pedir a los niños que pasen a la letra apropiada correspondiente a un sonido (como, “¡Salta a la letra que suena como /g/-/g/-/g/!”).



- Asociarse con el personal que habla el idioma del hogar de los niños y las familias para comprender las convenciones de lectura del idioma del hogar. Por ejemplo, aprenda si el idioma usa un alfabeto donde las letras representan un sonido, caracteres que representan palabras o significados, o una combinación de estos. También es útil comprender si el texto en el idioma del hogar del niño se lee de derecha a izquierda o de izquierda a derecha.
- Modelar cómo se leen los textos impresos en inglés. Cuando lea en voz alta, “subraye” lentamente una palabra o bloque de texto con un dedo, moviéndose de izquierda a derecha. Invite a los niños a ayudar a pasar las páginas en la dirección adecuada, brindándoles instrucciones explícitas cuando sea necesario.



Categoría: 3.0 — Lectura

Subcategoría — Interés y respuesta en materia de alfabetización

Fundamento 3.1 Demostrar interés en las actividades de alfabetización

Descubrimiento

Atender a actividades de alfabetización en inglés.

Desarrollo

Demostrar interés y participar en las actividades de alfabetización en inglés.

Ampliación

Demostrar interés y participar en las actividades de alfabetización en inglés con cada vez mayor independencia.

La alfabetización y sus actividades relacionadas incluyen lectura en voz alta, narración de cuentos, canto, coreografía, rima, interacción con libros y escritura.

Ejemplos de descubrimiento

- Un niño presta atención a las imágenes de un libro de cuentos en inglés que la maestra lee en voz alta. La maestra invita al niño a acercarse al libro para tener una visión más directa de las imágenes.
- Una niña forma un círculo con el grupo mientras la maestra canta una canción infantil en inglés, balanceándose ocasionalmente junto con los demás niños.

Ejemplos de desarrollo

- Después de escuchar al maestro leer un libro en voz alta en inglés, un niño pasa las páginas del libro y finge leerlo en voz alta usando una combinación de su idioma del hogar y el inglés.
- Una niña da palmadas al ritmo de un canto o rima familiar en inglés y pronuncia palabras que se repiten con frecuencia.

Ejemplos de ampliación

- Después de pasar tiempo en el jardín de la clase, un niño elige su libro favorito en inglés sobre cómo plantar un jardín del rincón de la biblioteca y finge leer pasando las páginas.
- Una niña le pregunta a la maestra si el grupo puede cantar su canción infantil favorita en inglés. La maestra responde que pueden y pregunta si a la niña le gustaría pararse junto a la maestra en el círculo para ayudar a liderar el grupo.

(Continúa en la página siguiente)

■ ● Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.



(Continuación)

Fundamento 3.1 **Demostrar interés en las actividades de alfabetización**

Descubrimiento

Ejemplos de Descubrimiento

Un niño presta atención mientras una maestra escribe en inglés en un caballete.

Una niña pasa las páginas de un libro ilustrado en inglés cercano cuando se les pide que jueguen o lean en silencio antes de que termine la hora de la siesta.

Desarrollo

Ejemplos de Desarrollo

Un niño cuyo idioma del hogar es el coreano le muestra a su abuela un libro en inglés sobre cómo cultivar un jardín a la hora de recogerlo y se comunica: “할머니 이것봐. 우리마당에있는 꽃하고 똑같아. (¡Mira, abuela! El libro tiene flores como las de nuestro jardín).

Mientras hojea un libro en inglés sobre vehículos de construcción, un niño cuyo idioma del hogar es el español señala una imagen de una excavadora y pregunta: “¿Qué es esto?”.

Ampliación

Ejemplos de Ampliación

Un niño cuya lengua del hogar es el español saca una copia de *I Am Enough* de una estantería y pregunta en inglés: “¿Qué es este libro?”. Luego se sienta y pasa las páginas, narrando en voz baja lo que ve en una mezcla de español e inglés.

Una niña cuya lengua del hogar es el mandarín le dice al maestro: “我要给你读本书” (Te voy a leer), luego toma un libro de la mesa y finge leerlo en voz alta en inglés, inventando la historia a medida que avanza.

Mientras juega en la escuela con otros niños, un niño se hace pasar por un maestro escribiendo en un caballete, narrando lo que escribe en inglés.



Fundamento 3.2 Participar en actividades de lectura en voz alta

Descubrimiento

Prestar atención a un adulto que lee un libro breve en inglés.

Desarrollo

Participar en actividades de lectura en voz alta con libros en inglés cuando el idioma sea predecible o repetitivo, y comunicar sobre el contenido de los libros.

Ampliación

Participar en actividades de lectura en voz alta con libros en inglés y comunicar el contenido de los libros.

Los niños pueden comunicarse sobre libros usando inglés, su lengua del hogar, gestos u otras respuestas no verbales.

Ejemplos de descubrimiento

- Un niño presta atención mientras un maestro lee un libro ilustrado en inglés sobre jardines.
- Un niño escucha al maestro y mira el títere de mariquita en la mano del maestro y las páginas de un libro durante una lectura en voz alta de *The Grouchy Ladybug* en inglés.

Ejemplos de desarrollo

- Un niño cuenta en inglés “Uno, dos, tres, cuatro” junto con otros niños cuando el maestro invita al grupo a contar la cantidad de fresas en una imagen de un libro en inglés sobre jardines.
- Después de que el maestro haya leído *The Grouchy Ladybug* en inglés varias veces, un niño se une al maestro y a sus compañeros para decir en inglés en voz alta las líneas repetitivas durante algunas de sus páginas favoritas.

Ejemplos de ampliación

- Mientras el maestro lee un libro en inglés sobre jardines, un niño comunica en inglés: “Hay un jardín en mi vecindario. No tiene fresas. Tiene una planta en la que crecen pimientos”.
- Durante una lectura en voz alta de *The Grouchy Ladybug* en inglés, un niño cuya lengua del hogar es el español se comunica con un maestro asistente de habla hispana, “¡Es una mariquita mala! Siempre está enojada, como mi hermano”.

(Continúa en la página siguiente)

■ ● Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.



(Continuación)

Fundamento 3.2 Participar en actividades de lectura en voz alta

Descubrimiento

Ejemplos de
Descubrimiento

Un niño se acerca para ver y tocar los accesorios mientras el maestro presenta el vocabulario en inglés antes de leer un libro informativo en voz alta en inglés.

Un niño le trae a un maestro su libro favorito en inglés y luego se sienta a su lado mientras este lee en voz alta. El maestro señala las imágenes que corresponden al texto, como señalar una escoba en una ilustración mientras lee una oración sobre el uso de una escoba, y el niño presta atención a las imágenes.

Desarrollo

Ejemplos de Desarrollo

Mientras lee *There Was an Old Lady Who Swallowed a Fly* en inglés con la clase, un niño participa en los movimientos de cada fase. Después de que la clase haya leído juntos, el niño mueve las manos para representar una mosca zumbando.

Un niño cuya lengua del hogar es el mandarín imita los movimientos que hace el maestro para acompañar una historia en inglés, como pisotear el césped. Comunica, “我在跺脚!” (¡Estoy pisoteando fuerte!)

Ampliación

Ejemplos de Ampliación

Durante la lectura en voz alta de un libro en inglés sobre ballenas, un niño señala una orca y grita en inglés: “¡Me gusta ese! Es blanco y negro”.

Cuando el maestro pregunta en inglés: “¿Qué ve el niño?” durante una lectura en voz alta en inglés, en un grupo pequeño, un niño con una discapacidad cuyo idioma del hogar es el español señala la “luna” en su tablero de comunicación y luego señala la imagen de la luna en la página del libro.



Subcategoría — Comprensión y análisis de texto apropiado para la edad

Fundamento 3.3 Comprender historias

Descubrimiento

Utilizar imágenes u otros apoyos (como objetos o gestos) para comprender los personajes principales y los detalles de una historia en inglés.

Desarrollo

Demostrar comprensión de algunos personajes y eventos principales de una historia en inglés, incluidos algunos detalles que se transmiten únicamente a través de las palabras de la historia, después de experimentarla unas cuantas veces.

Ampliación

Demostrar comprensión de los personajes y eventos principales de una historia en inglés, incluidos los detalles que se transmiten únicamente a través de las palabras de la historia, después de experimentarla por primera vez.

Las formas en que el niño puede demostrar comprensión incluyen responder a preguntas en inglés o en su lengua del hogar, recontar en inglés o en su lengua del hogar, recrear, responder con lenguaje corporal y crear obras de arte.

Ejemplos de descubrimiento

■ Un maestro cuenta en voz alta una fábula en inglés sobre un león y un ratón usando los títeres de mano. Después de la historia, un niño se mueve por el suelo con un compañero que finge ser un ratón.

Ejemplos de desarrollo

■ Después de experimentar una fábula en inglés sobre un león y un ratón varias veces, un niño comunica en inglés: “El ratón ayuda”. El niño hace un movimiento de morder, refiriéndose a un punto de la trama de la fábula donde el ratón muerde una cuerda para ayudar al león.

Ejemplos de ampliación

■ Mientras experimenta por primera vez una fábula en inglés sobre un león y un ratón, un niño comunica en inglés: “Ahora pueden ser amigos”, refiriéndose al final de la fábula, cuando el ratón ha sido amable con el león.

(Continúa en la página siguiente)

■● Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.



(Continuación)

Fundamento 3.3 **Comprender historias**

Descubrimiento

Ejemplos de Descubrimiento

● Durante la lectura en voz alta de un libro en inglés, un maestro señala una imagen de un personaje del libro y dice en inglés: “Esta es la abuela del niño, su abuela”. Un niño señala la ilustración y repite en inglés: “Abuela”.

Después de contar un cuento en inglés con un tablero de fieltro, el maestro le pregunta a un niño en español: “Cuéntame, ¿qué pasó en el cuento?”. El niño, cuya lengua del hogar es el español, señala el bote de fieltro con un hombre encima y expresa: “Había un hombre en un barco”.

Un maestro lee una historia en inglés sobre un manzano mientras los niños pegan dibujos de manzanas a un gran árbol de papel. Un niño participa y comunica en inglés “manzana” cuando toma su imagen después de que el maestro se lo indique.

Desarrollo

Ejemplos de Desarrollo

● Después de que un maestro lee un libro en inglés varias veces, el niño comunica en inglés: “Se fue en un avión”, describiendo un evento de la historia. El maestro responde en inglés: “El niño voló en un avión. ¿A dónde se fue?”. El niño responde en inglés: “Su familia”, entendiendo con precisión que el niño se fue de viaje para visitar a su familia.

Después de experimentar en inglés *Huevos verdes con jamón* algunas veces, un niño hace una mueca para indicar “¡Qué asco!” cuando el maestro pregunta en inglés: “¿Te gustan los huevos verdes y el jamón?”.

Después de que un maestro haya leído *Full, Full, Full of Love* algunas veces, un niño cuya lengua del hogar es el vietnamita comunica: “*Bạn đã cố lấy kẹo vì bạn đói bụng*” (El niño intentó agarrar el caramelo porque tenía hambre) en la parte correspondiente del cuento.

Ampliación

Ejemplos de Ampliación

● Después de que un maestro lee un libro en inglés individualmente con una niña y le pregunta en inglés: “¿Qué parte de la historia fue tu favorita?” la niña responde en inglés: “La abuela era divertida. Le dijo cosas graciosas a la niña”. El maestro responde en inglés: “Yo también pensé que ella era divertida. ¿Qué crees que sentía la niña del cuento por su abuela?”

Durante la hora del cuento en inglés, un niño con una discapacidad cuya lengua del hogar es el español utiliza un sistema de comunicación con tarjetas para comunicar que el personaje del cuento se siente solo.

Después de la hora del cuento en inglés, un niño cuya lengua del hogar es el coreano comunica, “*늑대가 나올때 좋아*” (Me gusta la parte en la que sale el lobo), describiendo un evento de la historia al auxiliar del maestro, que también habla coreano.



Fundamento 3.4 Comprender el texto impreso

Descubrimiento

Utilizar imágenes u otros apoyos (como objetos o gestos) para comprender algunos detalles claves de un texto informativo en inglés.

Desarrollo

Demostrar comprensión de algunos detalles claves sobre un texto informativo en inglés, incluidos detalles que se transmiten únicamente a través de las palabras del texto, después de experimentarlo unas cuantas veces.

Ampliación

Demostrar comprensión de algunos detalles claves sobre un texto informativo en inglés, incluidos detalles que se transmiten únicamente a través de las palabras del texto, después de experimentarlo por primera vez.

Las formas en que el niño puede demostrar comprensión incluyen hacer o responder a preguntas en inglés o en su idioma del hogar, identificar o describir en inglés o en su idioma del hogar, jugar, responder con el lenguaje corporal y crear obras de arte.

Ejemplos de descubrimiento

■ Después de que el grupo lee algunos libros en inglés sobre hábitats animales, los niños se turnan para agrupar imágenes recortadas de animales en columnas de “animales marinos” y “animales del desierto”. Después de observar a algunos niños tomar turnos, un niño toma una fotografía de un coyote y la coloca debajo de la columna de “animales del desierto”.

Ejemplos de desarrollo

■ Después de experimentar repetidamente el mismo libro en inglés sobre animales del desierto en lecturas grupales en voz alta, un niño señala una página con una liebre y comunica en inglés: “Es rápida. Un conejo veloz”, afirmando un hecho que aprendieron del libro.

Ejemplos de ampliación

■ Durante la lectura en voz alta de un libro en inglés sobre animales del desierto que el maestro lee a la clase por primera vez, un niño comunica en inglés con sorpresa: “¿A los coyotes les gusta comer animales?” confirmando un hecho que acaban de aprender del libro. El maestro responde en inglés: “Sí, los coyotes comen otros animales, como pájaros y lagartos. ¿A qué otros animales les gusta comer pájaros?” incitando a los niños a recordar un hecho que aprendieron en una página anterior del libro.

(Continúa en la página siguiente)

■● Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.



(Continuación)

Fundamento 3.4 Comprender el texto informativo

Descubrimiento

Ejemplos de Descubrimiento

● Durante la lectura en voz alta de un libro en inglés sobre las emociones, un niño imita las expresiones faciales de las imágenes del libro cuando el maestro las señala. El maestro apoya al niño y le describe en inglés las imágenes del libro, como, por ejemplo: “Esta niña se siente enojada”.

Un niño trae de casa un objeto que está relacionado con las imágenes de un libro en inglés que se leyó en voz alta el día anterior.

Después de que el maestro lee en inglés al grupo un libro sobre animales, un niño hace un dibujo que se parece a una tortuga, uno de los animales ilustrados en el libro.

Desarrollo

Ejemplos de Desarrollo

● Durante la tercera lectura en voz alta de un libro en inglés sobre emociones, el maestro hace una pausa en la página sobre sentirse “enojado” y pregunta en inglés: “¿Qué te hace sentir enojado?”. Un niño cuya lengua del hogar es el armenio se dirige a un compañero que habla armenio y le comparte: “Երբ ընկերս վերցնում ա խաղալիքս” (Cuando mi amigo toma mi juguete).

Después de que el grupo lea en inglés *Families, Families, Families!* (un libro que representa diferentes estructuras familiares con ilustraciones de animales) algunas veces, un niño hace un dibujo de los miembros de la familia con los que vive.

Ampliación

Ejemplos de Ampliación

● Después de leer al grupo por primera vez un libro en inglés sobre emociones, el maestro pregunta en inglés: “¿Qué te hace sentir enojado?”. Un niño cuya lengua del hogar es el armenio se dirige a un compañero que habla armenio y le comparte: “Երբ ընկերս վերցնում ա խաղալիքս” (Cuando mi amigo toma mi juguete).

Después de experimentar un nuevo libro en inglés sobre vehículos de construcción, una niña juega con camiones volquete de juguete y repite un hecho que se menciona en el libro.

Durante una lectura en inglés en voz alta de *Fry Bread*, un niño reconoce los ingredientes que se describen y se lanza a comunicar sobre algunos de los ingredientes que usa cuando cocina con su madre.

(Continúa en la página siguiente)



(Continuación)

Fundamento 3.4 **Comprender el texto informativo**

Descubrimiento

Ejemplos de Descubrimiento

Después de observar a un maestro leer en inglés *Birds Make Nests*, un niño enrolla una manta sobre una silla para que parezca un nido, luego coloca algunos bloques en el medio y finge que son huevos.

Desarrollo

Ejemplos de Desarrollo

Después de varias lecturas en voz alta de un libro en inglés sobre cómo detener la propagación de gérmenes, una niña comparte en inglés una experiencia familiar reciente y usa palabras del libro como “Mi mamá tose. Mi papá tose. Me lavo las manos. Me froto bien”.

Ampliación

Ejemplos de Ampliación

Después de una lectura en inglés en voz alta de *Seeds Move!* los niños plantan semillas juntos. Un segmento del libro analiza las semillas que viajan flotando río abajo antes de echar raíces en el suelo. Una niña coloca sus semillas sobre la tierra y luego comunica en inglés: “Las semillas flotan”, citando el libro. El maestro responde en inglés a la niña explicándole que algunas semillas flotan en el agua antes de que las planten en la tierra.



Apoyar la comprensión de la lectura en inglés de los niños

Los libros en inglés brindan una gran oportunidad de aprendizaje para niños multilingües. A medida que los niños desarrollan la comprensión del inglés, pueden participar más activamente en lecturas en voz alta en inglés y comprender lo que se lee. A su vez, experimentar libros en inglés ayuda a respaldar el creciente vocabulario y la gramática en inglés de los niños al brindarles exposición a un lenguaje rico que incluye gramática compleja y un vocabulario cada vez más sofisticado y específico de un tema. Los maestros pueden apoyar la comprensión de lectura en inglés de los niños de las siguientes maneras:

- Pueden seleccionar libros de cuentos y libros informativos que contengan imágenes para apoyar la comprensión de los niños. Además, pueden seleccionar una amplia variedad de libros, incluidos libros que representan los diversos antecedentes de los niños, libros con rimas y libros con texto repetitivo o predecible.
- Pueden introducir vocabulario nuevo importante antes de leer libros para ayudar al niño a seguir el texto.
- Pueden incorporar el uso de objetos físicos o imágenes para apoyar la comprensión de los niños de lo que se lee. Por ejemplo, pueden invitar a los niños a examinar imágenes que coincidan con el texto de un libro.
- Pueden hacer preguntas sobre lo que se ha leído juntos. Cuando los niños comienzan a usar el inglés por primera vez, para alentarlos a practicar el inglés que han aprendido, los maestros pueden comenzar por hacer preguntas que se centren específicamente en las palabras en inglés que el niño ya conoce, como preguntas sobre quién, qué y dónde. A medida que los niños mejoren en el uso del inglés hablado, podrán expresar sus pensamientos de manera más completa y los maestros pueden ajustar sus preguntas para permitirles hacerlo.
- Los niños pueden entender el inglés que se les lee antes de poder expresar sus propias reacciones, opiniones o explicaciones en inglés. Permitir que los niños demuestren su comprensión de un libro de maneras que no requieran hablar en inglés. Esto incluye dibujar y actuar, así como también comunicar sobre el libro en su lengua del hogar.



Categoría: 4.0 — Escritura

Subcategoría — Escritura como comunicación

Fundamento 4.1 Escribir para representar palabras o ideas

Descubrimiento

Escribir garabatos para representar palabras e ideas en inglés.

Desarrollo

Escribir garabatos en forma de letras para representar palabras e ideas en inglés, con el apoyo de un adulto.

Ampliación

Escribir algunas letras reconocibles para representar palabras e ideas en inglés, de forma independiente.

Los niños pueden utilizar el dibujo o el dictado además de la escritura temprana para representar palabras e ideas.

Ejemplos de descubrimiento

■ Un niño hace garabatos pequeños y controlados. Un maestro pregunta en inglés: “¿Qué escribiste?”. El niño comunica “*Happy birthday*” mientras sigue lo que escribió con el dedo.

Ejemplos de desarrollo

■ Una niña le pide ayuda a la maestra para escribir “*Happy birthday.*” La maestra escribe las palabras en una hoja de papel, dice cada letra una por una y demuestra cómo formar cada letra. La niña intenta imitar los movimientos de la maestra, produciendo líneas que se parecen a letras pero que aún no son claramente reconocibles, como dos líneas verticales para la “H”.

Ejemplos de ampliación

■ Un niño le pide ayuda al maestro para escribir “*Happy birthday.*” El maestro escribe las palabras en una hoja de papel y dice cada letra en voz alta una por una. El niño escribe lentamente cada letra a medida que el maestro la dice, escribiendo algunas letras al revés o de manera ilegible.

(Continúa en la página siguiente)

■● Los símbolos coincidentes indican el alineamiento de los ejemplos a lo largo de distintos rangos de edades.



(Continuación)

Fundamento 4.1 Escribir para representar palabras o ideas

Descubrimiento

Ejemplos de Descubrimiento

● Durante una unidad sobre animales, la clase elabora un libro colaborativo para el cual cada niño crea una página sobre su animal favorito. Un niño hace un dibujo que se parece a un lagarto, luego garabatea en la parte superior del dibujo el lugar donde iría el título, comunicando en inglés: "Lagarto". Los garabatos aún no son reconocibles como letras, pero se distinguen del dibujo.

Un niño sostiene una nota que tiene un pequeño párrafo de texto en inglés escrito por el maestro. Debajo de la escritura, el niño dibuja líneas garabateadas, ocasionalmente separadas por espacios, para parecerse a palabras en inglés en forma de párrafo.

Desarrollo

Ejemplos de Desarrollo

● Durante una unidad sobre animales, la clase hace un libro colaborativo para el que cada niño crea una página sobre su animal favorito. Una niña hace un dibujo que se asemeja a un lagarto, luego hace marcas deliberadas en forma de letras usando líneas rectas y curvas en la parte superior del dibujo, donde iría el título en el que comunica en inglés: "Lagarto".

Un niño cuya lengua del hogar es el mandarín hace un dibujo de un corazón para su abuela. El niño señala las marcas rizadas que parecen letras debajo y explica en inglés: "Aquí dice 'corazón'", luego hace marcas rectas y cuadradas debajo y explica en inglés y mandarín: "Ahora dice: '我爱你, 奶奶。'" (Ahora dice, "Te amo, abuela").

Ampliación

Ejemplos de Ampliación

● Durante una unidad sobre animales, la clase hace un libro colaborativo para el que cada niño crea una página sobre su animal favorito. Un niño hace un dibujo que se parece a un lagarto y luego le pide ayuda al maestro para escribir en inglés "Lagarto" (*lizard*) en la parte superior. El maestro escribe la palabra en una hoja de papel y luego guía al niño letra por letra para copiar la palabra. El niño escribe una "L", una "I" y una "D" reconocibles y traza líneas inclinadas que se parecen mucho a las letras restantes.

Una niña ciega usa una máquina para escribir braille para escribir la letra "f" para *fall* (otoño) cuando los niños dibujan y escriben sobre sus estaciones favoritas.



(Continuación)

Fundamento 4.1 Escribir para representar palabras o ideas

Descubrimiento

Ejemplos de Descubrimiento

Mientras juega al restaurante, un niño garabatea en una hoja de papel, simulando tomar el pedido de comida de un compañero, le entrega el papel a otro niño y le dice en inglés: “Huevos, gracias”.

Desarrollo

Ejemplos de Desarrollo

Durante una votación grupal, una niña mira muestras escritas por el maestro y copia “NO”. El maestro ayuda mostrándole a la niña el orden y dirección de las líneas que forman las letras. El niño entrega la tarjeta al maestro para que emita su voto.

Ampliación

Ejemplos de Ampliación

Con la ayuda de un maestro para deletrear, un niño cuya lengua del hogar es el español escribe “MAMA” con crayón azul. Luego escribe “MAMA” con crayón verde debajo y explica que el azul es español y el verde es inglés.



Fundamento 4.2 Escribir su nombre

Descubrimiento

Escribir marcas para representar su propio nombre en el alfabeto en inglés.

Desarrollo

Copiar su propio nombre en el alfabeto en inglés.

Ampliación

Escribir su nombre de forma independiente en el alfabeto en inglés casi correctamente.

Muchos niños ingresan al preescolar con una capacidad en Desarrollo para escribir sus nombres en el sistema de escritura de su lengua del hogar. Se debe alentar a los niños cuyo idioma del hogar utiliza un alfabeto similar al alfabeto en inglés (como el español o el tagalo) a continuar usando letras o marcas específicas que no aparecen en inglés (como é o ñ) si esas marcas aparecen en sus nombres.

Ejemplos de descubrimiento

- Una niña escribe garabatos que parecen letras, luego señala los garabatos y comunica su nombre, “Narineh”.
- Un niño llamado Malik usa tiza para escribir un círculo y líneas en la acera. Un maestro pregunta en inglés: “Malik, ¿qué has escrito?”. El niño responde: “Malik”.

Ejemplos de desarrollo

- Después de que el maestro haya escrito “NARINEH” en la parte superior del dibujo de Narineh, la niña toma un marcador y copia con cuidado “N-A-R-I-N-E-H” debajo.
- Un niño sigue las líneas de las letras de su nombre, “M-A-L-I-K”, con tiza de color azul oscuro después de que un maestro haya escrito las letras con tiza de color amarillo claro en el suelo para que él siga.

Un niño usa un teclado adaptable para copiar las letras de su nombre, “A-M-A-R”, que el maestro pegó con cinta adhesiva en la lonchera del niño.

Ejemplos de ampliación

- Una niña escribe su nombre, “NARINEH”, solo en la parte de arriba de su dibujo.
- Un niño usa tiza para escribir su nombre, “MALIK”, solo en la acera después de que un maestro sugiere en inglés: “Veamos cómo escribes tu nombre”.

(Continúa en la página siguiente)



(Continuación)

Fundamento 4.2 **Escribir su nombre**

Descubrimiento

Ejemplos de Descubrimiento

Un niño cuya lengua del hogar es el árabe sigue con el dedo una serie de líneas rectas y ligeramente curvas en una bandeja de harina y luego comunica: “كَتَبْتُ اسْمِي” (Escribí mi nombre.)

Desarrollo

Ejemplos de Desarrollo

Un niño le firma una tarjeta a su abuela. Lleva la tarjeta hasta su cubículo y mira su nombre en la etiqueta del cubículo mientras copia “Alex Zheng”. El niño escribe la letra “Z” al revés y algunas de las letras minúsculas (como “e” y “g”) se escriben como garabatos.

Mientras está sentado en el cuadrado de la alfombra etiquetado con su nombre, un niño sigue la forma de las letras de su nombre, “YICHEN”, con el dedo.

Ampliación

Ejemplos de Ampliación

Un niño escribe su nombre, “MEI”, solo en la parte de arriba de un cuadro, con la “M” hacia un lado.

Un niño usa un marcador de puntos para formar “DAE-HYN” solo, pero se olvida de la “U” en Dae-Hyun, su nombre.



Apoyar la escritura temprana en inglés de los niños

Todos los niños necesitan el apoyo de los maestros y una instrucción planificada para aprender a escribir. Al incorporar la escritura de manera auténtica y significativa durante el día, los maestros pueden mostrar a los niños el valor de la escritura para transmitir ideas. Varios factores son importantes en la forma en que los fundamentos de desarrollo del idioma inglés en escritura aplican a un niño en particular. Estos factores incluyen la preparación en cuanto al desarrollo del niño para escribir, su conocimiento actual de la escritura en su lengua del hogar y la similitud entre la escritura en su lengua del hogar y en inglés. Los maestros pueden apoyar la escritura temprana en inglés de los niños haciendo lo siguiente:

- Los maestros pueden apoyar la escritura en inglés de los niños al darles acceso a textos escritos en inglés, como libros, carteles del alfabeto o tarjetas con letras hechas a mano, y darles herramientas para hacer letras, como sellos o teclados del alfabeto inglés.
- Los maestros pueden brindar a los niños oportunidades auténticas para expresarse mediante la escritura en inglés, como al contribuir a un libro de clase colaborativo o escribir una tarjeta a un compañero en inglés.
- Los niños que están aprendiendo a escribir en una lengua del hogar que utiliza un alfabeto similar al alfabeto inglés (como el español o el tagalo) pueden tener un nivel de habilidades y conocimientos igual o superior al nivel de Ampliación de los fundamentos de escritura de desarrollo del idioma inglés. Los maestros pueden resaltarle al niño las similitudes y diferencias entre los dos idiomas escritos y alentarlos a usar la escritura para representar pensamientos e ideas tanto en su idioma del hogar como en inglés.
- Los maestros pueden brindar apoyo adicional a los niños cuya lengua del hogar utiliza un sistema de escritura que difiere significativamente del alfabeto inglés. Por ejemplo, un niño que está aprendiendo a escribir con una escritura como el alfabeto árabe o los caracteres chinos necesitará mayor apoyo cuando aprenda a escribir letras en inglés, como ejemplos repetidos e instrucción directa para formar letras línea por línea.



Glosario

alfabetización. La capacidad de comunicarse mediante la lectoescritura.

cambio de código. El uso de dos o más idiomas dentro de una sola frase, oración o conversación. El cambio de código es una habilidad que se incluye en el término más amplio **translenguaje**.

cognado. Una palabra en un idioma que es igual o similar a una palabra en otro idioma debido a que tiene el mismo origen (por ejemplo, la palabra inglesa “accident” es un cognado de la palabra española “accidente”). Reconocer cognados entre idiomas es una forma en que los niños pueden aprovechar o utilizar sus recursos lingüísticos a medida que desarrollan capacidades multilingües.

conocimiento fonológico. Sensibilidad a la estructura sonora del lenguaje hablado.

desorden del espectro autista. El autismo significa una discapacidad del desarrollo que afecta significativamente la comunicación verbal y no verbal y la interacción social. Otras características a menudo asociadas con el autismo son la participación en actividades repetitivas y movimientos estereotipados, la resistencia al cambio en el entorno o al cambio en las rutinas diarias y respuestas inusuales a las experiencias sensoriales.

discapacidad de habla o lenguaje. Discapacidad de habla o lenguaje significa una discapacidad de la comunicación, como tartamudeo, alteración de la articulación, deterioro del lenguaje o deterioro de la voz, que afecta negativamente el desempeño educativo de un niño.

dislexia. La dislexia es una discapacidad específica del aprendizaje de origen neurobiológico. Se caracteriza por dificultades para reconocer palabras con precisión o fluidez, y por una mala capacidad de entender la ortografía y la decodificación. Estas dificultades suelen ser el resultado de un déficit en el componente fonológico del lenguaje que a menudo es inesperado en relación con otras habilidades cognitivas y con la provisión de una instrucción eficaz en la sala de clase. Las consecuencias secundarias pueden incluir problemas en la comprensión lectora y una experiencia de lectura reducida que puede impedir el crecimiento del vocabulario y los conocimientos previos.

dispositivo de comunicación aumentativa y alternativa (CAA). Una herramienta utilizada por personas con discapacidades en la producción y comprensión del habla y el lenguaje para mejorar la vida diaria funcional. La CAA utiliza una variedad de técnicas y herramientas, que incluyen, entre otros, tableros de comunicación con imágenes y dispositivos generadores de voz.



falso cognado. Una palabra en un idioma que parece similar a una palabra en otro idioma, pero cuyo significado no tiene el mismo origen (por ejemplo, la palabra española “*ropa*” suena como la palabra inglesa “*rope*” [soga], pero el significado de las dos palabras no está relacionado).

gramática. Las reglas de un lenguaje que rigen la construcción de palabras, frases y oraciones para comunicar significado.

Inglés afroamericano. Una variedad de inglés hablado por algunos afroamericanos que tiene su propia gramática, vocabulario y reglas de pronunciación. El inglés afroamericano también puede conocerse como inglés vernáculo afroamericano o inglés negro.

Inglés americano general. Término que se refiere a una variedad de inglés que no está específicamente asociada con un área geográfica o demográfica en particular. Se suele usar en entornos educativos, el inglés americano general también puede conocerse como inglés americano estándar o inglés estándar.

Inglés chicano. Una variedad de inglés hablado por mexicoamericanos y otros latinos en California y el suroeste que tiene su propia gramática, vocabulario y reglas de pronunciación. El inglés chicano es diferente de mezclar español e inglés al hablar (ver **translenguaje**) y lo hablan tanto personas multilingües como personas que solo hablan inglés. El inglés chicano también se conoce como inglés mexicano-americano.

lengua del hogar. Una lengua que se habla en la familia o en el hogar de un niño.

Lenguaje de señas americano (ASL, por sus siglas en inglés) El lenguaje de señas comúnmente utilizado en los Estados Unidos y gran parte de Canadá. En todo el mundo existen muchos lenguajes de señas diferentes (como la lengua de señas mexicana y la lengua de señas nicaragüense). Los lenguajes de señas tienen su propio vocabulario y gramática; no son “versiones de señas” de los idiomas hablados.

morfología. Reglas de un idioma para combinar o cambiar partes de palabras para transmitir significado. Por ejemplo, en español, las terminaciones verbales cambian para indicar el tiempo, como en *baila*, *bailó* o *bailando*.

narración. Un relato de eventos o una historia sobre algo que ha sucedido. Las narraciones de los niños pequeños a menudo se relacionan con sus experiencias personales.

niños que aprenden en múltiples lenguas. Un niño que está adquiriendo dos o más idiomas al mismo tiempo o que está aprendiendo inglés mientras continúa desarrollando su lengua del hogar.



programa de lenguaje dual. Un programa que brinda aprendizaje e instrucción de idiomas en inglés y otro idioma, en el que se promueve y apoya el desarrollo de la lengua del hogar y el desarrollo del idioma inglés (ELD) con un plan educativo sistemático e intencional.

sintaxis. Las reglas que rigen el orden de las palabras en frases y oraciones en un idioma. Cada idioma tiene diferentes reglas de sintaxis. Por ejemplo, en inglés, las frases descriptivas suelen anteponer un adjetivo a un sustantivo (por ejemplo, “a black cat”). Sin embargo, en español, los adjetivos suelen ir después de un sustantivo (por ejemplo, “*un gato negro*”).

sordo. Sordera significa una discapacidad auditiva que es tan grave que el niño tiene dificultades para procesar información lingüística mediante la audición, con amplificación o sin esta, que afecta negativamente el desempeño educativo del niño.

translenguaje. El translenguaje abarca el uso del repertorio lingüístico completo (todo su conocimiento sobre el lenguaje) de una persona multilingüe sin separar los idiomas. El translenguaje abarca muchas habilidades y comportamientos, como el cambio de código, que permite a una persona multilingüe utilizar el lenguaje con fluidez.

variedad de inglés. Hay muchas variedades de inglés que se hablan en los Estados Unidos y en todo el mundo, que a veces se denominan dialectos. Estas variedades incluyen, entre otras, inglés americano general, inglés afroamericano e inglés chicano. Los hablantes de diferentes variedades de inglés pueden entenderse entre sí la mayor parte del tiempo, pero las variedades de inglés tienen diferentes reglas gramaticales y vocabulario. Todas las variedades de inglés son válidas y valiosas para interactuar con la familia y los miembros de la comunidad, así como en la sala de clase.

vocabulario. Las palabras de un idioma. El vocabulario también se puede utilizar para describir las palabras que un niño en específico entiende o usa.



Referencias y recursos

- Anthony, Jason L. y David J. Francis. 2005. "Development of Phonological Awareness." *Current Directions in Psychological Science* 14 (5): 255–59.
- Anthony, Jason L. y Christopher J. Lonigan. 2004. "The Nature of Phonological Awareness: Converging Evidence from Four Studies of Preschool and Early Grade School Children." *Journal of Educational Psychology* 96 (1): 43–55.
- Anthony, Jason L., Christopher J. Lonigan, Stephen R. Burgess, Kimberly Driscoll, Beth M. Phillips y Brenlee G. Cantor. 2002. "Structure of Preschool Phonological Sensitivity: Overlapping Sensitivity to Rhyme, Words, Syllables, and Phonemes." *Journal of Experimental Child Psychology* 82 (1): 65–92.
- Arndt, Karen Barako y C. Melanie Schuele. 2013. "Multiclausal Utterances Aren't Just for Big Kids: A Framework for Analysis of Complex Syntax Production in Spoken Language of Preschool- and Early School-Age Children." *Topics in Language Disorders* 33 (2): 125–39.
- Au, Terry Kit-fong y Mariana Glusman. 1990. "The Principle of Mutual Exclusivity in Word Learning: To Honor or Not to Honor?" *Child Development* 61 (5): 1474–90.
- August, Diane, Peggy McCardle y Timothy Shanahan. 2014. "Developing Literacy in English Language Learners: Findings from a Review of the Experimental Research." *School Psychology Review* 43 (4): 490–8.
- August, Diane, Timothy Shanahan y Kathy Escamilla. 2009. "English Language Learners: Developing Literacy in Second-Language Learners — Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth." *Journal of Literacy Research* 41 (4): 432–52.
- Baroody, Alison E. y Karen E. Diamond. 2012. "Links Among Home Literacy Environment, Literacy Interest, and Emergent Literacy Skills in Preschoolers at Risk for Reading Difficulties." *Topics in Early Childhood Special Education* 32 (2): 78–87.
- Bates, Elizabeth, Brian MacWhinney, Cristina Caselli, Antonella Devescovi, Francesco Natale y Valeria Venza. 1984. "A Cross-Linguistic Study of the Development of Sentence Interpretation Strategies." *Child Development* 55 (2): 341–54.
- Bauminger-Zviely, Nirit, Eynat Karin, Yael Kimhi y Galit Agam-Ben-Artzi. 2014. "Spontaneous Peer Conversation in Preschoolers with High-Functioning Autism Spectrum Disorder versus Typical Development." *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 55 (4): 363–73.



- Beals, Diane E. y Jeanne M. De Temple. 1993. "The Where and When of Whys and Whats: Explanatory Talk across Settings." Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans, LA, March 25–28, 1993.
- Beck, Luna, Irina R. Kumschick, Michael Eid y Gisela Klann-Delius. 2012. "Relationship Between Language Competence and Emotional Competence in Middle Childhood." *Emotion* 12 (3): 503–14.
- Bialystok, Ellen. 1997. "Effects of Bilingualism and Biliteracy on Children's Emerging Concepts of Print." *Developmental Psychology* 33 (3): 429–40.
- Bialystok, Ellen, Catherine McBride-Chang y Gigi Luk. 2005. "Bilingualism, Language Proficiency, and Learning to Read in Two Writing Systems." *Journal of Educational Psychology* 97 (4): 580–90.
- Blum-Kulka, Shoshana, Michal Hamo y Talia Habib. 2010. "Explanations in Naturally Occurring Peer Talk: Conversational Emergence and Function, Thematic Scope, and Contribution to the Development of Discursive Skills." *First Language* 30 (3–4): 440–60.
- Bower, Corinne A., Lindsey Foster, Laura Zimmermann, Brian N. Verdine, Maya Marzouk, Siffat Islam, Roberta Michnick Golinkoff y Kathy Hirsh-Pasek. 2020. "Three-Year-Olds' Spatial Language Comprehension and Links with Mathematics and Spatial Performance." *Developmental Psychology* 56 (10): 1894–905.
- Bowerman, Melissa F. 1975. "Cross-Linguistic Similarities at Two Stages of Syntactic Development." In *Foundations of Language Development: A Multidisciplinary Approach*, editado por Eric H. Lenneberg y Elizabeth Lenneberg, 267–82. New York, NY: Academic Press.
- Buckwalter, Jan K. y Yi-Hsuan Gloria Lo. 2002. "Emergent Biliteracy in Chinese and English." *Journal of Second Language Writing* 11 (4): 269–93.
- Burling, Robbins. 1966. "The Metrics of Children's Verse: A Cross-Linguistic Study." *American Anthropologist* 68 (6): 1418–441.
- Byers, Grace. 2018. *I Am Enough*. New York, NY: Balzer + Bray.
- Cabell, Sonia Q., Laura S. Tortorelli y Hope K. Gerde. 2013. "How Do I Write... ? Scaffolding Preschoolers' Early Writing Skills." *The Reading Teacher* 66 (8): 650–9.
- California Department of Education. 2015. *English Language Arts/English Language Development Framework for California Public Schools: Kindergarten Through Grade Twelve*. Sacramento, CA: California Department of Education.
- California Department of Education. 2020. *Improving Education for Multilingual and English Learner Students: Research to Practice*. Sacramento, CA: California Department of Education.



California Department of Education. 2021. *California Comprehensive State Literacy Plan*. Sacramento, CA: California Department of Education.

California Department of Education. 2023. SB 210 Language Development Milestones. <https://www.cde.ca.gov/sp/ss/dh/sb210langmilestones.asp>.

Carle, Eric, 1977. *The Grouchy Ladybug*. New York, NY: T. Y. Crowell Co.

Carroll, Julia M., Andrew J. Holliman, Francesca Weir y Alison E. Baroody. 2019. "Literacy Interest, Home Literacy Environment and Emergent Literacy Skills in Preschoolers." *Journal of Research in Reading* 42 (1): 150–61.

Casillas, Marisa y Michael C. Frank. 2017. "The Development of Children's Ability to Track and Predict Turn Structure in Conversation." *Journal of Memory and Language* 92:234–53.

Cassano, Christina M. y Judith A. Schickedanz. 2015. "An Examination of the Relations Between Oral Vocabulary and Phonological Awareness in Early Childhood." *Literacy Research: Theory, Method, and Practice* 64 (1): 227–48.

Castro, Dina C., Espinosa, Linda M. y Páez, Mariela M. 2011. "Defining and Measuring Quality in Early Childhood Practices That Promote Dual Language Learners' Development and Learning." In *Quality Measurement in Early Childhood Settings*, edited by M. Zaslow, I. Martinez-Beck, K. Tout, and T. Halle. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

Catts, Hugh W. 2017. "Early Identification of Reading Disabilities." In *Theories of Reading Development*, editado por K. Cain, D. L. Compton y R. K. Parrila. Ámsterdam, Países Bajos: John Benjamins Publishing.

Catts, Hugh W., Diane Corcoran Nielsen, Mindy Sittner Bridges, Yi Syuan Liu y Daniel E. Bontempo. 2015. "Early Identification of Reading Disabilities within an RTI Framework." *Journal of Learning Disabilities* 48 (3): 281–97.

Chen, Deborah y Vera Gutiérrez-Clellen. 2013. "Early Intervention and Young Dual Language Learners with Special Needs." Artículo 6 en *California's Best Practices for Young Dual Language Learners: Research Overview Papers, Governor's State Advisory Council on Early Learning and Care*. Sacramento, CA: California Department of Education.

Chen, Xi y Adrián Pasquarella. 2017. "Learning to Read Chinese." In *Learning to Read across Languages and Writing Systems*, editado por Ludo Verhoeven y Charles Perfetti. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Cherry, Matthew A. 2019. *Hair Love*. New York, NY: Kokila.



- Colenbrander, Danielle, Jessie Ricketts y Helen L. Breadmore. 2018. "Early Identification of Dyslexia: Understanding the Issues." *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 49 (4): 817–28.
- Collins, Molly F. 2010. "ELL Preschoolers' English Vocabulary Acquisition From Storybook Reading." *Early Childhood Research Quarterly* 25 (1): 84–97.
- Connor, Carol McDonald y Holly K. Craig. 2006. "African American Preschoolers' Language, Emergent Literacy Skills, and Use of African American English: A Complex Relation." *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 49 (4): 771–92.
- Cooke, Trish, y Paul Howard. 2008. *Full, Full, Full of Love*. Cambridge, MA: Candlewick Press.
- Dewdney, Anna. 2018. *Llama Llama Red Pajama*. New York, NY: Penguin Young Readers Group.
- Dickinson, David K., Allyssa McCabe, Nancy Clark-Chiarelli y Anne Wolf. 2004. "Cross-Language Transfer of Phonological Awareness in Low-Income Spanish and English Bilingual Preschool Children." *Applied Psycholinguistics* 25 (3): 323–47.
- Duarte, Joana. 2020. "Translanguaging in the Context of Mainstream Multilingual Education." *International Journal of Multilingualism* 17 (2): 232–47.
- Duke, Nell K., Alessandra E. Ward y P. David Pearson. 2021. "The Science of Reading Comprehension Instruction." *The Reading Teacher* 74 (6): 663–72.
- Durgunoğlu, Aydin Y., William E. Nagy y Barbara J. Hancin-Bhatt. 1993. "Cross-Language Transfer of Phonological Awareness." *Journal of Educational Psychology* 85 (3): 453–65.
- Easterbrooks, Susan R., Amy R. Lederberg y Carol M. Connor. 2010. "Contributions of the Emergent Literacy Environment to Literacy Outcomes for Young Children Who Are Deaf." *American Annals of the Deaf* 155 (4): 467–80.
- Easterbrooks, Susan R., Amy R. Lederberg, Elizabeth M. Miller, Jessica P. Bergeron y Carol M. Connor. 2008. "Emergent Literacy Skills During Early Childhood in Children with Hearing Loss: Strengths and Weaknesses." *Volta Review* 108 (2): 91–114.
- Ebe, Ann E. 2010. "Culturally Relevant Texts and Reading Assessment for English Language Learners." *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts* 50 (3):193–210.
- Ehri, Linnea C. 1998. "Grapheme-Phoneme Knowledge Is Essential for Learning to Read Words in English." In *Word Recognition in Beginning Literacy*, editado por J. L. Metsala y L. C. Ehri. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.



- Espinosa, Linda M. 2015. "Challenges and Benefits of Early Bilingualism in the United States' Context." *Global Education Review* 2 (1): 14–31.
- Espinosa, Linda y Jennifer Crandell. 2020. "Early Learning and Care for Multilingual and Dual Language Learners Ages Zero to Five." In *Improving Education for Multilingual and English Learner Students: Research to Practice*, California Department of Education. Sacramento, CA: California Department of Education.
- Fabes, Richard A., Nancy Eisenberg, Laura D. Hanish y Tracy L. Spinrad. 2001. "Preschoolers' Spontaneous Emotion Vocabulary: Relations to Likability." *Early Education and Development* 12 (1): 11–27.
- Feist, Michele I. 2004. "Talking About Space: A Cross-Linguistic Perspective." En *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, 26.
- Feitelson, Dina, Zahava Goldstein, Jihad Iraqi y David L. Share. 1993. "Effects of Listening to Story Reading on Aspects of Literacy Acquisition in a Diglossic Situation." *Reading Research Quarterly* 28 (1): 71–9.
- Filiatrault-Veilleux, Paméla, Caroline Bouchard, Natacha Trudeau y Chantal Desmarais. 2015. "Inferential Comprehension of 3–6 Year Olds within the Context of Story Grammar: A Scoping Review." *International Journal of Language & Communication Disorders* 50 (6): 737–49.
- Filiatrault-Veilleux, Paméla, Caroline Bouchard, Natacha Trudeau y Chantal Desmarais. 2016. "Comprehension of Inferences in a Narrative in 3- to 6-Year-Old Children." *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 59 (5): 1099–110.
- Fisher, Anna V. y Heidi Kloos. 2016. "Development of Selective Sustained Attention: The Role of Executive Functions." En *Executive Function in Preschool-Age Children: Integrating Measurement, Neurodevelopment, and Translational Research*, editado por J. A. Griffin, P. McCardle y L. S. Freund. American Psychological Association.
- Floyd, Jodi. 2019. "Teaching Basic Concepts and Pre-Braille Skills." *Paths to Literacy*. <https://www.pathstoliteracy.org/teaching-basic-concepts-and-pre-braille-skills/>.
- Foster, Emily K. y Alycia M. Hund. 2012. "The Impact of Scaffolding and Overhearing on Young Children's Use of the Spatial Terms Between and Middle." *Journal of Child Language* 39 (2): 338–64.
- Frank, Ilana y Diane Poulin-Dubois. 2002. "Young Monolingual and Bilingual Children's Responses to Violation of the Mutual Exclusivity Principle." *International Journal of Bilingualism* 6 (2): 125–46.
- Gámez, Perla B. y Susan C. Levine. 2013. "Oral Language Skills of Spanish-Speaking English Language Learners: The Impact of High-Quality Native Language Exposure." *Applied Psycholinguistics* 34 (4): 673–96.



- García, Ofelia. 2009. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- García, Ofelia y Camila Leiva. 2014. "Theorizing and Enacting Translanguaging for Social Justice." In *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*, editado por Adrian Blackledge y Angela Creese. Dordrecht, Países Bajos: Springer.
- García, Ofelia y Li Wei. 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Londres, Reino Unido: Palgrave Macmillan.
- Gardner-Neblett, Nicole y Iheoma U. Iruka. 2015. "Oral Narrative Skills: Explaining the Language-Emergent Literacy Link by Race/Ethnicity and SES." *Developmental Psychology* 51 (7): 889–904.
- Garland, Michael. 2017. *Birds Make Nests*. New York, NY: Holiday House.
- Genesee, Fred. 2010. "Dual Language Development in Preschool Children." In *Young English Language Learners: Current Research and Emerging Directions for Practice and Policy*, edited by Eugene E. García and Ellen C. Frede. New York, NY: Teachers College Press.
- Genesee, Fred. 2016. "Rethinking Early Childhood Education for English Language Learners: The Role of Language." In *Early Childhood Education in English for Speakers of Other Languages*, editado por V. A. Murphy y M. Evangelou. Reino Unido: consejo británico.
- Giang, Ivana Tú Nhi y Maki Park. 2022. *California's Dual Language Learners: Key Characteristics and Considerations for Early Childhood Programs*. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- Gilligan-Lee, Katie A., Alex Hodgkiss, Michael S. C. Thomas, Pari K. Patel y Emily K. Farran. 2021. "Aged-Based Differences in Spatial Language Skills from 6 to 10 Years: Relations with Spatial and Mathematics Skills." *Learning and Instruction* 73:101417.
- Goldberg, Hanah R. y Amy R. Lederberg. 2015. "Acquisition of the Alphabetic Principle in Deaf and Hard-of-Hearing Preschoolers: The Role of Phonology in Letter-Sound Learning." *Reading and Writing* 28 (4): 509–25.
- Goldenberg, Claude, Karen Nemeth, Judy Hicks, Marlene Zepeda y Luz Marina Cardona. 2013. "Program Elements and Teaching Practices to Support Young Dual Language Learners." Paper 3 in *California's Best Practices for Young Dual Language Learners: Research Overview Papers*, Governor's State Council on Early Learning and Care. Sacramento, CA: California Department of Education.
- Graesser, Arthur C., Natalie Person y John Huber. 1992. "Mechanisms That Generate Questions." En *Questions and Information Systems*, editado por Thomas W. Lauer, Eileen Peacock y Arthur C. Graesser. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.



- Graham, Susan A., Christopher L. Cameron y Andrea N. Welder. 2005. "Preschoolers' Extension of Familiar Adjectives." *Journal of Experimental Child Psychology* 91 (3): 205–26.
- Gutierrez-Clellen, Vera F. y Rosemary Quinn. 1993. "Assessing Narratives of Children from Diverse Cultural/Linguistic Groups." *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 24 (1): 2–9.
- Halpin, Emily, Nydia Prishker y Gigliana Melzi. 2021. "The Bilingual Language Diversity of Latino Preschoolers: A Latent Profile Analysis." *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 52 (3): 877–88.
- Hammer, Carol Scheffner, Erika Hoff, Yuuko Uchikoshi, Cristina Gillanders, Dina C. Castro y Lia E. Sandilos. 2014. "The Language and Literacy Development of Young Dual Language Learners: A Critical Review." *Early Childhood Research Quarterly* 29 (4): 715–33.
- Hammer, Carol Scheffner, Eugene Komaroff, Barbara L. Rodriguez, Lisa M. Lopez, Shelley E. Scarpino y Brian Goldstein. 2012. "Predicting Spanish–English Bilingual Children's Language Abilities." *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 55 (5):1251–64.
- Heath, Shirley Brice. 1982. "What No Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School." *Language in Society* 11 (1): 49–76.
- Hipfner-Boucher, Kathleen, Trelani Milburn, Elaine Weitzman, Janice Greenberg, Janette Pelletier y Luigi Girolametto. 2015. "Narrative Abilities in Subgroups of English Language Learners and Monolingual Peers." *International Journal of Bilingualism* 19 (6): 677–92.
- Hirst, Kath. 1998. "Preschool Literacy Experiences of Children in Punjabi, Urdu and Gujarati Speaking Families in England." *British Educational Research Journal* 24 (4): 415–29.
- Hjetland, Hanne Næss, Ellen Irén Brinchmann, Ronny Scherer y Monica Melby-Lervåg. 2017. "Preschool Predictors of Later Reading Comprehension Ability: A Systematic Review." *Campbell Systematic Reviews* 13 (1): 1–155.
- Ho, Connie Suk-Han, Yau-Kai Wong, Pui-Sze Yeung, David Wai-ock Chan, Kevin Kien-Hoa Chung, Sau-Ching Lo y Hui Luan. 2012. "The Core Components of Reading Instruction in Chinese." *Reading and Writing* 25:857–86.
- Hornberger, Nancy H. y Holly Link. 2012. "Translanguaging in Today's Classrooms: A Biliteracy Lens." *Theory Into Practice* 51 (4): 239–47.
- Hume, Laura E., Darcey M. Allan y Christopher J. Lonigan. 2016. "Links Between Preschoolers' Literacy Interest, Inattention, and Emergent Literacy Skills." *Learning and Individual Differences* 47:88–95.



Huttenlocher, Janellen, Marina Vasilyeva, Elina Cymerman y Susan Levine. 2002. "Language Input and Child Syntax." *Cognitive Psychology* 45 (3): 337–74.

Johnson, Lakeisha, Nicole Patton Terry, Carol McDonald Connor y Shurita Thomas-Tate. 2017. "The Effects of Dialect Awareness Instruction on Nonmainstream American English Speakers." *Reading and Writing* 30:2009–38.

Justice, Laura M. y Amy E. Sofka. 2013. *Engaging Children with Print: Building Early Literacy Skills Through Quality Read-Alouds*. New York, NY: The Guilford Press.

Jyotishi, Manya, Deborah Fein y Letitia Naigles. 2017. "Investigating the Grammatical and Pragmatic Origins of Wh-Questions in Children with Autism Spectrum Disorders." *Frontiers in Psychology* 8:319.

Kawafha, Hazem y Khaled Al Masaeed. 2023. "Multidialectal and Multilingual Translanguaging in L2 Arabic Classrooms: Teachers' Beliefs vs. Actual Practices." *Frontiers in Education* 8:250.

Keats, Ezra Jack. 1962. *The Snowy Day*. New York, NY: Viking Penguin Inc.

Kibler, Kristin y Lindsey A. Chapman. 2019. "Six Tips for Using Culturally Relevant Texts in Diverse Classrooms." *The Reading Teacher* 72 (6): 741–4.

Klassen, Jon. 2011. *I Want My Hat Back*. Somerville, MA: Candlewick Press.

Konishi, Haruka, Junko Kanero, Max R. Freeman, Roberta Michnick Golinkoff y Kathy Hirsh-Pasek. 2014. "Six Principles of Language Development: Implications for Second Language Learners." *Developmental Neuropsychology* 39 (5): 404–20.

Kurkul, Katelyn E., Julie Dwyer y Kathleen H. Corriveau. 2022. "'What Do YOU Think?': Children's Questions, Teacher's Responses and Children's Follow-Up across Diverse Preschool Settings." *Early Childhood Research Quarterly* 58:231–41.

Laible, Deborah y Jeanie Song. 2006. "Constructing Emotional and Relational Understanding: The Role of Affect and Mother–Child Discourse." *Merrill-Palmer Quarterly* 52 (1): 44–69.

Landerl, Karin, Anne Castles y Rauno Parrila. 2022. "Cognitive Precursors of Reading: A Cross-Linguistic Perspective." *Scientific Studies of Reading* 26 (2): 111–24.

Lang, Suzanne. 2015. *Families, Families, Families!* New York, NY: Random House Studio.

Laws, Jacqueline. 2019. "Profiling Complex Word Usage in the Speech of Preschool Children: Frequency Patterns and Transparency Characteristics." *First Language* 39 (6): 593–617.



- Le Roux, Maria, Salome Geertsema, Heila Jordaan y Danie Prinsloo. 2017. "Phonemic Awareness of English Second Language Learners." *South African Journal of Communication Disorders* 64 (1): 164.
- Lee-James, Ryan y Julie A. Washington. 2018. "Language Skills of Bidialectal and Bilingual Children: Considering a Strengths-Based Perspective." *Topics in Language Disorders* 38 (1): 5–26.
- Lempert, Henrietta y Marcel Kinsbourne. 1980. "Preschool Children's Sentence Comprehension: Strategies with Respect to Word Order." *Journal of Child Language* 7 (2): 371–9.
- Li, Hong, Hua Shu, Catherine McBride-Chang, Hongyun Liu y Hong Peng. 2012. "Chinese Children's Character Recognition: Visuo-Orthographic, Phonological Processing and Morphological Skills." *Journal of Research in Reading* 35 (3): 287–307.
- Lindholm, Kathryn J. 1987. "English Question Use in Spanish-Speaking ESL Children: Changes with English Language Proficiency." *Research in the Teaching of English* 21 (1): 64–91.
- Lindholm, Kathryn J., Amado M. Padilla y Arturo Romero. 1979. "Comprehension of Relational Concepts: Use of Bilingual Children to Separate Cognitive and Linguistic Factors." *Hispanic Journal of Behavioral Sciences* 1 (4): 327–43.
- Liu, Youyi, George K. Georgiou, Yuping Zhang, Hong Li, Hongyun Liu, Shuang Song, Cuiping Kang, Bingjie Shi, Wei Liang, Jinger Pan y Hua Shu. 2017. "Contribution of Cognitive and Linguistic Skills to Word-Reading Accuracy and Fluency in Chinese." *International Journal of Educational Research* 82:75–90.
- Lonigan, Christopher J., JoAnn M. Farver, Jonathan Nakamoto y Stefanie Eppe. 2013. "Developmental Trajectories of Preschool Early Literacy Skills: A Comparison of Language-Minority and Monolingual-English Children." *Developmental Psychology* 49 (10): 1943–57.
- Lutken, C. Jane, Géraldine Legendre y Akira Omaki. 2020. "Syntactic Creativity Errors in Children's Wh-Questions." *Cognitive Science* 44 (7): e12849.
- Mackenzie, Noella. 2011. "From Drawing to Writing: What Happens When You Shift Teaching Priorities in the First Six Months of School?" *Australian Journal of Language and Literacy* 34 (3): 322–40.
- Magruder, Nilah. 2016. *How to Find a Fox*. New York, NY: Feiwel and Friends.
- Maillard, Kevin Noble. 2019. *Fry Bread: A Native American Family Story*. New York, NY: Roaring Brook Press.
- Martin, Bill Jr. y John Archambault. 1989. *Chicka Chicka Boom Boom*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Martin, Bill Jr. y Eric Carle. 1983. *Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?* New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.



- Masseti, Greta M. 2009. "Enhancing Emergent Literacy Skills of Preschoolers from Low-Income Environments Through a Classroom-Based Approach." *School Psychology Review* 38 (4): 554–69.
- Massey, Susan L. 2014. "Making the Case for Using Informational Text in Preschool Classrooms." *Creative Education* 5 (6): 396–401.
- McCabe, Allyssa, Marc H. Bornstein, Alison Wishard Guerra, Yana Kuchirko, Mariela Páez, Catherine S. Tamis-LeMonda, Carolyn Brockmeyer Cates, Kathy Hirsh-Pasek, Gigliana Melzi, Lulu Song, Roberta Golinkoff, Erika Hoff y Alan Mendelsohn. 2013. "Multilingual Children Beyond Myths and Toward Best Practices." *Social Policy Report* 27 (4): 1–37.
- McCauley, Stewart M. y Morten H. Christiansen. 2019. "Language Learning as Language Use: A Cross-Linguistic Model of Child Language Development." *Psychological Review* 126 (1): 1–51
- McGee, Lea M. y Alanna Rochelle Dail. 2012. "At-Risk Preschool Children: Establishing Developmental Ranges That Suggest At-Promise." *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts* 51 (3): 209–28.
- McGee, Lea M. y Gail E. Tompkins. 1982. "Concepts About Print for the Young Blind Child." *Language Arts* 59 (1): 40–5.
- Miller, Elizabeth M., Amy R. Lederberg y Susan R. Easterbrooks. 2013. "Phonological Awareness: Explicit Instruction for Young Deaf and Hard-of-Hearing Children." *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 18 (2): 206–27.
- Mirman, Daniel, Jon-Frederick Landrigan y Allison E. Britt. 2017. "Taxonomic and Thematic Semantic Systems." *Psychological Bulletin* 143 (5): 499–520.
- Mitchell, Kara, Anne Homza y Sarah Ngo. 2012. "Reading Aloud with Bilingual Learners: A Fieldwork Project and Its Impact on Mainstream Teacher Candidates." *Action in Teacher Education* 34 (3): 276–94.
- Mora, Oge. 2021. *Sábado*. Madrid, España: Lata de Sal.
- Namy, Laura L. y Lauren E. Clepper. 2010. "The Differing Roles of Comparison and Contrast in Children's Categorization." *Journal of Experimental Child Psychology* 107 (3): 291–305.
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. 2017. *Promoting the Educational Success of Children and Youth Learning English: Promising Futures*. Washington, DC: The National Academies Press.
- National Clearinghouse for English Language Acquisition. 2020. *Benefits of Multilingualism*. <https://ncela.ed.gov/sites/default/files/legacy/files/announcements/20200805-NCELAInfographic-508.pdf>.



- Newman, Ellen Hamilton, Twila Tardif, Jingyuan Huang y Hua Shu. 2011. "Phonemes Matter: The Role of Phoneme-Level Awareness in Emergent Chinese Readers." *Journal of Experimental Child Psychology* 108 (2): 242–59.
- Odean, Rosalie. 2018. "The Development of Spatial Vocabulary." *FIU Electronic Theses and Dissertations*. 3687.
- Olsen, Laurie. 2022. *Effective Literacy Education for English Learner/Emergent Bilingual Students in California*. California Committee for Effective Literacy.
- Ozyurek, Asli. 2002. "Speech–Gesture Relationship across Languages and in Second Language Learners: Implications for Spatial Thinking and Speaking." In *Proceedings of the 26th annual Boston University Conference on Language Development*, editado por B. Skarabela, S. Fish y A. H. Do. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Páez, Mariela M., Patton O. Tabors y Lisa M. López. 2007. "Dual Language and Literacy Development of Spanish-Speaking Preschool Children." *Journal of Applied Developmental Psychology* 28 (2): 85–102.
- Page, Robin. 2019. *Seeds Move!* New York: NY: Beach Lane Books.
- Paradis, Johanne. 2010. "The Interface Between Bilingual Development and Specific Language Impairment." *Applied Psycholinguistics* 31 (2): 227–52.
- Paradis, Johanne, Fred Genesee y Martha B. Crago. 2021. *Dual Language Development and Disorders: A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning*. 3a ed. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Paulson, Lucy Hart y Louisa Cook Moats. 2018. *LETRS for Early Childhood Educators*. Sopris West Educational Services.
- Peterson, Shira May y Lucia French. 2008. "Supporting Young Children's Explanations Through Inquiry Science in Preschool." *Early Childhood Research Quarterly* 23 (3): 395–408.
- Piasta, Shayne B., Jessica A. R. Logan, Kristin S. Farley, Tara M. Strang y Laura M. Justice. 2022. "Profiles and Predictors of Children's Growth in Alphabet Knowledge." *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)* 27 (1): 1–26.
- Piasta, Shayne B., Yaacov Petscher y Laura M. Justice. 2012. "How Many Letters Should Preschoolers in Public Programs Know? The Diagnostic Efficiency of Various Preschool Letter-Naming Benchmarks for Predicting First-Grade Literacy Achievement." *Journal of Educational Psychology* 104 (4): 945.



- Pica, Teresa, Richard Frederick Young y Catherine Doughty. 1987. "The Impact of Interaction on Comprehension." *TESOL Quarterly* 21 (4): 737–58.
- Pollard-Durodola, Sharolyn D. y Deborah C. Simmons. 2009. "The Role of Explicit Instruction and Instructional Design in Promoting Phonemic Awareness Development and Transfer from Spanish to English." *Reading & Writing Quarterly* 25 (2–3): 139–61.
- Pruden, Shannon M., Susan C. Levine y Janellen Huttenlocher. 2011. "Children's Spatial Thinking: Does Talk About the Spatial World Matter?" *Developmental Science* 14 (6): 1417–30.
- Puranik, Cynthia S. y Christopher J. Lonigan. 2011. "From Scribbles to Scrabble: Preschool Children's Developing Knowledge of Written Language." *Reading and Writing* 24 (5): 567–89.
- Puranik, Cynthia S. y Christopher J. Lonigan. 2012. "Name-Writing Proficiency, Not Length of Name, Is Associated with Preschool Children's Emergent Literacy Skills." *Early Childhood Research Quarterly* 27 (2): 284–94.
- Puranik, Cynthia S., Christopher J. Lonigan y Young-Suk Kim. 2011. "Contributions of Emergent Literacy Skills to Name Writing, Letter Writing, and Spelling in Preschool Children." *Early Childhood Research Quarterly* 26 (4): 465–74.
- Rathmann, Christian, Wolfgang Mann y Gary Morgan. 2007. "Narrative Structure and Narrative Development in Deaf Children." *Deafness & Education International* 9 (4): 187–96.
- Ravem, Roar. 1970. "The Development of Wh-Questions in First and Second Language Learners." *Occasional Papers* 8:16–41.
- Reyes, Iliana y Patricia Azuara. 2008. "Emergent Biliteracy in Young Mexican Immigrant Children." *Reading Research Quarterly* 43 (4): 374–98.
- Richardson, Justin y Peter Parnell. 2005. *And Tango Makes Three*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Rinaldi, Claudia y Mariela Páez. 2008. "Preschool Matters: Predicting Reading Difficulties for Spanish-Speaking Bilingual Students in First Grade." *Learning Disabilities* 6 (1): 71–84.
- Roberts, Theresa A. 2009. *No Limits to Literacy for Preschool English Learners*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Roberts, Theresa A., Patricia F. Vadasy y Elizabeth A. Sanders. 2018. "Preschoolers' Alphabet Learning: Letter Name and Sound Instruction, Cognitive Processes, and English Proficiency." *Early Childhood Research Quarterly* 44: 257–74.



- Ronfard, Samuel, Imac M. Zambrana, Tone K. Hermansen y Deborah Kelemen. 2018. "Question-Asking in Childhood: A Review of the Literature and a Framework for Understanding Its Development." *Developmental Review* 49:101–20.
- Rowe, Deborah Wells y Sandra Jo Wilson. 2015. "The Development of a Descriptive Measure of Early Childhood Writing: Results from the Write Start! Writing Assessment." *Journal of Literacy Research* 47 (2): 245–92.
- Schick, Adina y Gigliana Melzi. 2010. "The Development of Children's Oral Narratives Across Contexts." *Early Education and Development* 21 (3): 293–317.
- Schickedanz, Judith A. y Molly F. Collins. 2013. *So Much More Than the ABCs: The Early Phases of Reading and Writing*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Schwellnus, Heidi, Heather Carnahan, Azadeh Kushki, Helene Polatajko, Cheryl Missiuna y Tom Chau. 2012. "Effect of Pencil Grasp on the Speed and Legibility of Handwriting in Children." *The American Journal of Occupational Therapy* 66 (6): 718–26.
- Sembiante, Sabrina F., Alain Bengochea y Mileidis Gort. 2020. "'Want Me to Show You?': Emergent Bilingual Preschoolers' Multimodal Resourcing in Show-and-Tell Activity." *Linguistics and Education* 55:100794.
- Seuss, Dr. 1960. *Green Eggs and Ham*. New York, NY: Random House.
- Shanahan, Timothy y Christopher J. Lonigan. 2010. "The National Early Literacy Panel: A Summary of the Process and the Report." *Educational Researcher* 39 (4): 279–85.
- Shollenbarger, Amy J., Gregory C. Robinson, Valentina Taran y Seo-eun Choi. 2017. "How African American English-Speaking First Graders Segment and Rhyme Words and Nonwords with Final Consonant Clusters." *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 48 (4): 273–85.
- Singer, Bonnie D. y Anthony S. Bashir. 2004. "Developmental Variations in Writing Composition Skills." In *Handbook of Language and Literacy: Development and Disorders*, editado por C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren y K. Apel. New York, NY: The Guildford Press.
- Skwarchuk, Sheri-Lynn, Carla Sowinski y Jo-Anne LeFevre. 2014. "Formal and Informal Home Learning Activities in Relation to Children's Early Numeracy and Literacy Skills: The Development of a Home Numeracy Model." *Journal of Experimental Child Psychology* 121:63–84.
- Smith, Patrick H. y Luz A. Murillo. 2015. "Theorizing Translanguaging and Multilingual Literacies Through Human Capital Theory." *International Multilingual Research Journal* 9 (1): 59–73.



- Soltero-González, Lucinda e Iliana Reyes. 2012. "Literacy Practices and Language Use Among Latino Emergent Bilingual Children in Preschool Contexts." *In Early Biliteracy Development*, editado por E. B. Bauer y M. Gort. New York, NY: Routledge.
- Soto, Gloria, Betty Yu y Solana Henneberry. 2007. "Supporting the Development of Narrative Skills of an Eight-Year Old Child Who Uses an Augmentative and Alternative Communication Device." *Child Language Teaching and Therapy* 23 (1): 27–45.
- Steffler, D. y S. Critten. 2008. "Parent/Caregiver Narrative: Pre-Writing and Pre-Spelling Development (49–60 Months)." *In Handbook of Language and Literacy Development: A Roadmap From 0 to 60 Months*, editado por L. M. Phillips. London, Ontario: Canadian Language and Literacy Research Network.
- Stuart-Smith, Jane y Deirdre Martin. 1999. "Developing Assessment Procedures for Phonological Awareness for Use with Panjabi-English Bilingual Children." *International Journal of Bilingualism* 3 (1): 55–80.
- Syrett, Kristen, Christopher Kennedy y Jeffrey Lidz. 2010. "Meaning and Context in Children's Understanding of Gradable Adjectives." *Journal of Semantics* 27 (1): 1–35.
- Tabors, Patton O. 2014. *One Child, Two Languages: A Guide for Early Childhood Educators of Children Learning English as a Second Language*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- The British Association for Early Childhood Education. *Development Matters in the Early Years Foundation Stage*. 2012. London, UK: The British Association for Early Childhood Education.
- Thong, Roseanne. 2013. *Round Is a Tortilla: A Book of Shapes*. San Francisco, CA: Chronicle Books.
- Treiman, Rebecca y Li Yin. 2011. "Early Differentiation Between Drawing and Writing in Chinese Children." *Journal of Experimental Child Psychology* 108 (4): 786–801.
- Tullos, Ansley y Jacqueline D. Woolley. 2009. "The Development of Children's Ability to Use Evidence to Infer Reality Status." *Child Development* 80 (1): 101–14.
- Uchikoshi, Yuuko. 2005. "Narrative Development in Bilingual Kindergarteners: Can Arthur Help?" *Developmental Psychology* 41 (3): 464–78.
- Van den Broek, Paul, Panayiota Kendeou, Sandra Lousberg y Gootje Visser. 2011. "Preparing for Reading Comprehension: Fostering Text Comprehension Skills in Preschool and Early Elementary School Children." *International Electronic Journal of Elementary Education* 4 (1): 259–68.



- Vehkavuori, Suvi-Maria, Maiju Kämäräinen y Suvi Stolt. 2021. "Early Receptive and Expressive Lexicons and Language and Pre-Literacy Skills at 5;0 Years—A Longitudinal Study." *Early Human Development* 156:105345.
- Wagley, Neelima, Rebecca A. Marks, Lisa M. Bedore y Ioulia Kovelman. 2022. "Contributions of Bilingual Home Environment and Language Proficiency on Children's Spanish–English Reading Outcomes." *Child Development* 93 (4): 881–99.
- Washington, Julie A. y Mark S. Seidenberg. 2021. "Teaching Reading to African American Children: When Home and School Language Differ." *American Educator Summer* 2021.
- Webb, Mi-Young Lee, Paula J. Schwanenflugel y Seock-Ho Kim. 2004. "A Construct Validation Study of Phonological Awareness for Children Entering Prekindergarten." *Journal of Psychoeducational Assessment* 22 (4): 304–19.
- WIDA. 2020. *WIDA English Language Development Standards Framework, Edición 2020: Kindergarten–Grade 12*. Madison, WI: Board of Regents of the University of the Wisconsin System.
- WIDA Consortium. 2012. *The English Language Learner Can Do Booklet: Grades PreKindergarten–Kindergarten*. Madison, WI: Board of Regents of the University of Wisconsin System.
- WIDA Consortium. 2016. *Can Do Descriptors: Early Years*. Madison, WI: Board of Regents of the University of Wisconsin System.
- Williams, Cen. 2002. *A Language Gained: A Study of Language Immersion at 11–16 Years of Age*. Bangor, UK: University of Wales.
- Williams, Cheri y Elizabeth Lowrance-Faulhaber. 2018. "Writing in Young Bilingual Children: Review of Research." *Journal of Second Language Writing* 42:58–69.
- Willings, Carmen. 2017. Early Literacy Experiences. Teaching Students with Visual Impairments. <https://www.teachingvisuallyimpaired.com/supporting-emergent-literacy.html>.
- Wood, Carla, Lisa Fitton y Estrella Rodriguez. 2018. "Home Literacy of Dual-Language Learners in Kindergarten from Low-SES Backgrounds." *AERA Open* 4 (2).
- Wu, Xiaoying y Richard C. Anderson. 2007. "Reading Strategies Revealed in Chinese Children's Oral Reading." *Literacy Teaching and Learning* 12 (1): 47–72.
- Yaden, David y Tina Tsai. 2012. "Learning How to Write in English and Chinese: Young Bilingual Kindergarten and First Grade Children Explore the Similarities and Differences Between Writing Systems." In *Early Biliteracy Development*, editado por E. Bauer y M. Gort. New York, NY: Routledge.



- Yeung, Pui-sze, Connie Suk-han Ho, David Wai-ock Chan y Kevin Kien-hoa Chung. 2016. "Orthographic Skills Important to Chinese Literacy Development: The Role of Radical Representation and Orthographic Memory of Radicals." *Reading and Writing* 29:1935–58.
- Yin, Li y Rebecca Treiman. 2013. "Name Writing in Mandarin-Speaking Children." *Journal of Experimental Child Psychology* 116 (2): 199–215.
- Yoshida, Hanako y Linda B. Smith. 2005. "Linguistic Cues Enhance the Learning of Perceptual Cues." *Psychological Science* 16 (2): 90–5.
- Yun, Hongoak y Soonja Choi. 2018. "Spatial Semantics, Cognition, and Their Interaction: A Comparative Study of Spatial Categorization in English and Korean." *Cognitive Science* 42 (6): 1736–76.
- Yurtbakan, Ergün, Özge Erdoğan y Tolga Erdoğan. 2021. "Impact of Dialogic Reading on Reading Motivation." *Education and Science* 46 (206): 161–180.
- Zhang, Kat. 2019. *Amy Wu and the Perfect Bao*. New York, NY: Aladdin.
- Zhang, Xiao. 2018. "Name Knowledge Longitudinally Predicts Young Chinese Children's Chinese Word Reading and Number Competencies in a Multilingual Context." *Learning and Individual Differences* 65:176–86.



Apéndice

En la siguiente tabla, se proporciona una guía para pronunciar los sonidos indicados en los ejemplos del dominio Lenguaje y lectoescritura. Los símbolos de esta tabla representan sonidos comunes en inglés. Muchos de estos sonidos también ocurren en otros idiomas.

Fonemas ingleses

Símbolo	Como se escucha en...	Símbolo	Como se escucha en...
/ā/	angel, rain	/g/	gift, dog
/ă/	cat, apple	/h/	happy, hat
/ē/	eat, seed	/j/	jump, bridge
/ĕ/	echo, red	/l/	lip, fall
/ī/	island, light	/m/	mother, home
/ĭ/	in, sit	/n/	nose, on
/ō/	oatmeal, bone	/p/	pencil, pop
/ŏ/	octopus, mom	/r/	rain, care
/ŭ/	up, hum	/s/	soup, face
/ōō/	oodles, moon	/t/	time, cat
/ö/	put, book	/v/	vine, of
/ə/	above, sofa	/wh/	what, why
/oi/, /oy/	oil, boy	/w/	wet, wind
/ou/, /ow/	out, cow	/y/	yes, beyond
/aw/, /ô/	awful, caught	/z/	zoo, because
/är/	car, far	/th/	thing, health
/ôr/	four, or	/th/	this, brother
/ûr/	her, bird, turn	/sh/	shout, machine
/b/	baby, crib	/zh/	pleasure, vision
/k/	cup, stick	/ch/	children, scratch
/d/	dog, end	/ng/	ring, finger
/f/	phone, golf		

Fuentes

Yopp, Hallie K. y Ruth H. Yopp. 2011. *Purposeful Play for Early Childhood Phonological Awareness*, 13. Huntington Beach, CA: Educación Shell. Reimpreso con autorización.