



Fundamentos del Aprendizaje Preescolar de California

Volumen 1

Desarrollo socio-emocional
Idioma y lectoescritura
Desarrollo de la lengua inglesa
Matemáticas



Información editorial

Los *Fundamentos del Aprendizaje Preescolar de California (Volumen 1)* fue desarrollado por la División de Educación Temprana y Apoyo, del Departamento de Educación de California (CDE, por sus siglas en inglés) a través de un acuerdo con WestEd. La edición en español fue editada por Luis Rios, Consultor Bilingüe de la División de Educación Temprana y Apoyo. Se preparó para ser impresa electrónicamente por el personal de la Editorial del CDE. La cubierta, la composición tipográfica y el diseño interior son una creación y preparación de Tuyet Truong. El volumen fue publicado por el Departamento de Educación de California, 1430 N Street, Sacramento, CA 95814-5901. Se distribuyeron conforme a las disposiciones de la Ley de Distribución Bibliotecaria y la Sección 11096 del *Código de Gobierno*.

La traducción al español estuvo a cargo por American Language Services bajo un acuerdo con Luis Rios, Consultor Bilingüe de la División de Educación Temprana y Apoyo.

© 2008 versión en inglés por el Departamento de Educación de California.

Todos los derechos reservados.

© 2014 versión en español por el Departamento de Educación de California.

Todos los derechos reservados.

ISBN 978-0-8011-1752-6

Información para pedidos

Otros libros en español están disponible electrónicamente en la página Web del Departamento en <http://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/psfoundations.asp>.

Los ejemplares de la publicación en inglés están disponibles para su venta por parte del Departamento de Educación de California. Para obtener precios e información sobre pedidos, por favor, visite el sitio Web del Departamento en <http://www.cde.ca.gov/re/pn> o comuníquese con la oficina de ventas de la Editorial del CDE al (800) 995-4099.

Aviso

Los *Fundamentos del Aprendizaje Preescolar de California* no son obligatorios para las agencias educativas locales y otras entidades. Salvo por las leyes, regulaciones y decisiones jurídicas a los que se hacen referencia en su contenido, este documento es de uso ejemplar y su cumplimiento no es obligatorio. (Véase el *Código de Educación*, Sección 33308.5)

Índice

Un mensaje del Superintendente de Instrucción
Pública del Estado

iv

Reconocimientos

v

Introducción

x



**Fundamentos en
el desarrollo socio-emocional**

1



**Fundamentos en
el idioma y la lectoescritura**

46



**Fundamentos en
el desarrollo de la lengua inglesa**

105



**Fundamentos en
las matemáticas**

145

Apéndice: Resumen de los Fundamentos

176

Un mensaje del Superintendente de Instrucción Pública del Estado

Tengo el agrado de presentar *Fundamentos del Aprendizaje Preescolar de California (Volumen 1)*, una publicación que creo que será fundamental para mejorar el aprendizaje y desarrollo temprano para los niños preescolares de California.

Los niños pequeños por naturaleza tienen ansias por aprender. Sin embargo, no todos ellos están preparados para la escuela. Muy a menudo, los niños que ingresan a la escuela por primera vez como alumnos del *kindergarten* ya están atrasados de sus compañeros de salón, y esta desventaja puede afectarlos social y académicamente mucho después del *kindergarten*. Los niños que han tenido el beneficio de asistir programas preescolares de alta calidad están más cómodos en sus entornos, han estado expuestos a libros, han aprendido cómo jugar de manera cooperativa, y están acostumbrados a aprender con otros.

Los estudios de investigación muestran que todos los niños pueden beneficiarse de participar en programas preescolares de alta calidad. Y un estudio reciente de la Corporación RAND muestra que cerrando la brecha de “preparación” ayudará a cerrar la brecha de logro, en donde demasiados estudiantes con desventajas socioeconómicas y demasiados niños afroamericanos y latinos se están atrasando y cumpliendo bajo sus habilidades. Sin embargo, no todos los programas preescolares son igualmente efectivos. Aquellos que fortalecen la preparación escolar de los niños operan con una comprensión profunda de lo que necesitan aprender los niños antes de comenzar la escuela.

Con la meta de asegurar que todos los programas preescolares de California ofrezcan los señalados programas de alta calidad,

el Departamento de Educación de California, durante un esfuerzo en conjunto de tres años con educadores eminentes en la infancia temprana, los investigadores, grupos intercursos y padres, desarrollaron estos fundamentos de aprendizaje preescolar.

Los fundamentos detallan el conocimiento y las habilidades claves que la mayoría de los niños pueden lograr cuando se les proporciona el tipo de interacciones, enseñanza y entornos; la investigación ha demostrado promover el aprendizaje y el desarrollo temprano. Los fundamentos pueden brindar a los educadores de la infancia temprana, los padres, y al público, una clara comprensión del amplio rango de conocimiento y habilidades que los niños de edad preescolar generalmente logran cuando se les dan los beneficios de un programa preescolar de alta calidad.

Estos fundamentos se concentran en cuatro dominios: Desarrollo socio-emocional; idioma y lectoescritura; desarrollo de la lengua inglesa; y matemática. Estos dominios brindan una comprensión integral de lo que aprenden los niños dentro los cuatro dominios.

Es mi esperanza que estos fundamentos ayuden a guiar y apoyar a todos los programas preescolares de California que al ofrecer actividades de desarrollo adecuado y enseñanza apropiada sea significativa y divertida, inculcando en nuestros niños pequeños un amor por el aprendizaje que durará toda la vida.



JACK O'CONNELL
Superintendente de Instrucción Pública del Estado

Reconocimientos

El desarrollo de los fundamentos del aprendizaje preescolar incluyó a muchas personas. Los siguientes grupos realizaron contribuciones: (1) liderazgo del proyecto; (2) el consorcio de investigación de los *Fundamentos del Aprendizaje Preescolar*; (3) consorcio ampliado de investigación; (4) investigadores de áreas especializadas; (5) personal del Departamento de Educación de California (CDE, por sus siglas en inglés); (6) organizaciones interesadas en la educación temprana infantil; y (7) facilitadores de las sesiones del aporte público.

Liderazgo del proyecto

El trabajo de desarrollo incluyó el trabajo incansable del personal dedicado. Los siguientes miembros de personal están gratamente reconocidos por sus aportes: **Peter Mangione** y **Cathy Tsao**, de WestEd; **Mark Wilson** y **Stephen Moore**, de la Universidad de California, Berkeley.

Consortio de Investigación de los Fundamentos del Aprendizaje Preescolar

El desarrollo para los Fundamentos del Aprendizaje Preescolar fue guiado por un consorcio de investigación compuesto de los siguientes miembros:

Tzur Karelitz, Universidad de California, Berkeley
Anne Kushner, Universidad del Estado de Sonoma
Peter Mangione, WestEd
Katie Monahan, WestEd
Stephen Moore, Universidad de California, Berkeley
Maurine Ballard-Rosa, Universidad del Estado de California, Sacramento
Kavita Seeratan, Universidad de California, Berkeley

Janet Thompson, Universidad de California, Davis
Ross Thompson, Universidad de California, Davis
Cathy Tsao, WestEd
Ineko Tsuchida, WestEd
Rebeca Valdivia, WestEd
Ann Wakeley, Universidad del Estado de Sonoma
Ann-Marie Wiese, WestEd
Mark Wilson, Universidad de California, Berkeley
Hiro Yamada, Universidad de California, Berkeley
Marlene Zepeda, Universidad del Estado de California, Los Ángeles
Osnat Zur, WestEd

Investigadores de áreas especializadas

Se extienden reconocimientos específicos para los siguientes investigadores de áreas de especialidad:

Desarrollo socio-emocional
Ross Thompson, Universidad de California, Davis
Janet Thompson, Universidad de California, Davis
*Idioma y lectoescritura**
Anne Cunningham, Universidad de California, Berkeley
Christopher Lonigan, Universidad del Estado de Florida
Desarrollo de la lengua inglesa
Marlene Zepeda, Universidad del Estado de California, Los Ángeles

*Susan Landry y Susan Gunnewig, Universidad de Texas, Houston, también hicieron valiosas contribuciones a los primeros borradores.

Matemáticas

Doug Clements, Universidad de Nueva York
Aki Murata, Mills College y Stanford
 University

Consortio Ampliado de Investigación

Especializados en dominio y sus filiaciones
 figuran a continuación:

Desarrollo socio-emocional

Oscar Barbarin, Universidad de Carolina del
 Norte, Chapel Hill
Susanne Denham, George Mason University
Michael Lopez, Centro Nacional para Inves-
 tigación de Niños y Familias Latinas,
 Washington D.C.
Sandra Machida, Universidad del Estado de
 California, Chico
Ross Thompson, Universidad de California,
 Davis
Janet Thompson, Universidad de California,
 Davis
Deborah Vandell, Universidad de California,
 Irvine

Desarrollo de idioma y lectoescritura

Sheila Arnold, Departamento de Educación
 del Condado de Orange
Marilyn Astore, Oficina de Educación del
 Condado de Sacramento
Janet Barnes, Oficina de Educación del
 Condado de Tehama
Melinda Brookshire, Universidad del Estado
 de Sonoma
Larry Champion, Oficina de Educación del
 Condado de Tehama
Don Corrie, Oficina de Educación del Con-
 dado de Tehama
Anne Cunningham, Universidad de Califor-
 nia, Berkeley
Jan Davis, Universidad del Estado de
 Sonoma
Gary DeiRossi, Oficina de Educación del
 Condado de San Joaquin
Karen Draney, Universidad de California,
 Berkeley
Donna Elmore, SETA Head Start
Imelda Foley, Distrito Escolar Unificado de
 Los Ángeles

Bertha Franco, United Families, Inc.
Magda Franco, United Families, Inc.
Susan Gunnewig, Universidad de Texas,
 Houston
Rena Hallam, Universidad de Tennessee,
 Knoxville
Whit Hayslip, Distrito Escolar Unificado de
 Los Ángeles
Betsy Hiteshew, Universidad de California,
 Extensión Los Ángeles
Carolyn Huie-Hofstetter, Universidad de
 California, Berkeley
Deirdre Jackson, Distrito Escolar Unificado
 de la Ciudad de San Bernardino
Sarah Kania, Oficina de Educación del Con-
 dado de Tehama
Linda Kroll, Mills College
Anne Kushner, Universidad del Estado de
 Sonoma
Susan Landry, Universidad de Texas, Hous-
 ton
Amy Lin Tan, Distrito Escolar Unificado de
 la Ciudad de Sacramento
Christopher Lonigan, Universidad del
 Estado de Florida
Peter Mangione, WestEd
Rick McCallum, Universidad de California,
 Berkeley
Daniel Meier, Universidad del Estado de
 San Francisco
Deborah Montgomery Parrish, Instituto
 Americano de Investigación
Stephen Moore, Universidad de California,
 Berkeley
Roberta Peck, First 5 California
Pat Phipps, Asociación para la Educación
 de Niños Pequeños de California
Eva Ponte, Universidad de California,
 Berkeley
Lisa Sandberg, Oficina de Educación del
 Condado de Tehama
Connie Tate, Oficina de Educación del Con-
 dado de San Joaquin
Amy Wagner, WestEd
Mark Whitney, Mira Costa College
Mark Wilson, Universidad de California,
 Berkeley
Frank Worrell, Universidad de California,
 Berkeley

Joyce Wright, Oficina de Educación del Condado de Sacramento

Desarrollo de la lengua inglesa

Barbara Flores, Universidad del Estado de California, San Bernardino

Vera Gutierrez-Clellan, Universidad del Estado de San Diego

Linda Espinosa, Universidad de Missouri, Columbia

Celia Genishi, Teachers College, Universidad de Columbia

Alison Wishard Guerra, Universidad de California, San Diego

RaMonda Horton-Ikard, Universidad de Tennessee, Knoxville

Gisela Jia, Universidad de la Ciudad de Nueva York

Lisa Lopez, Universidad del Sur de Florida

Marlene Zepeda, Universidad del Estado de California, Los Ángeles

Matemáticas

Doug Clements, Universidad de Nueva York

Janet Barnes, Oficina de Educación del Condado de Tehama

Melinda Brookshire, Universidad del Estado de Sonoma

Larry Champion, Oficina de Educación del Condado de Tehama

Don Corrie, Oficina de Educación del Condado de Tehama

Jan Davis, Universidad del Estado de Sonoma

Gary DeiRossi, Oficina de Educación del Condado de San Joaquin

Karen Draney, Universidad de California, Berkeley

Donna Elmore, SETA Head Start

Imelda Foley, Distrito Escolar Unificado de Los Ángeles

Whit Hayslip, Distrito Escolar Unificado de Los Ángeles

Carolyn Huie-Hofstetter, Universidad de California, Berkeley

Deirdre Jackson, Distrito Escolar Unificado de la Ciudad de San Bernardino

Anne Kuschner, Universidad del Estado de Sonoma

Peter Mangione, WestEd

Daniel Meier, Universidad del Estado de San Francisco

Stephen Moore, Universidad de California, Berkeley

Aki Murata, Mills College y Stanford University

Deborah Montgomery Parrish, Instituto Americano de Investigación

Roberta Peck, First 5 California

Pat Phipps, Asociación para la Educación de Niños Pequeños de California

Eva Ponte, Universidad de California, Berkeley

Lisa Sandberg, Oficina de Educación del Condado de Tehama

Ann Shannon, Universidad de California, Berkeley

Eun Soo Shin, Universidad de California, Berkeley

Amy Wagner, WestEd

Mark Whitney, Mira Costa College

Mark Wilson, Universidad de California, Berkeley

Frank Worrell, Universidad de California, Berkeley

Joyce Wright, Oficina de Educación del Condado de Sacramento

Departamento de Educación de California

Los agradecimientos también se extienden al órgano del personal: **Gavin Payne**, Director General del Superintendente; **Anthony Monreal**, Subdirector General del Superintendente, División General de la Instrucción y el Currículo Escolar; y **Michael Jett**, Director, **Gwen Stephens**, Subdirectora, y **Desiree Soto**, Consultora, de la División del Desarrollo del Niño. Durante el extenso transcurso de desarrollo, los miembros de personal del Departamento participaron en diferentes niveles del proceso. Se extienden reconocimientos adicionales a **Sue Stickel**, **Meredith Cathcart**, **Barbara Metzruk**,* **Sy Dang Nguyen**, **Mary Smithberger**, **Maria Trejo**, y **Charles Vail**.

*Nota: Durante el desarrollo de los fundamentos, estas personas eran miembros de personal del Departamento de Educación de California.

Organizaciones interesadas en la Educación de la Infancia Temprana

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

Alianza de Acción para Niños
 Red de Acción Comunitaria Isleña de Asia-Pacífico
 Asociación de Administradores Escolares de California
 Alianza preocupada por la Crianza de Hijos en Edad Escolar y Prevención de Embarazos de California
 Asociación para la Educación Bilingüe de California
 Asociación para la Educación de Niños Pequeños de California
 Asociación de Cuidado Infantil Familiar de California
 Asociación de Superintendentes y Administradores Latinos de California
 Asociación de Coordinadores de Cuidado de Niños de California
 Recursos de Cuidado de Niños y Red de Derivación de California
 Asociación de Administradores de Desarrollo de Niños de California
 Departamento de Desarrollo de Niños de California
 Comisión sobre Acreditación de Maestros de California
 Educadores de Infancia Temprana de la Facultad Comunitaria de California
 Oficina del Canciller de las Facultades Comunitarias de California
 Asociación de Servicios Educativos de los Superintendentes del Condado de California
 Primera Red de Lectura Temprana de California
 Federación de Maestros de California
 Asociación Head Start de California
 Asociación de Jardín de Infantes de California
 Red de Enseñanza Preescolar de California
 Profesores de Educación Especial de Infancia Temprana de California

Asociación de Juntas Directivas Escolares de California
 Asociación de Padres-Maestros del Estado de California
 Oficina del Canciller de la Universidad Estatal de California
 Asociación de Maestros de California
 California Tomorrow
 Californians Together
 Campaña para Aprendizaje Temprano de Alta Calidad
 Standards in California
 Instituto de Política sobre el Desarrollo del Niño
 Fondo de Educación del Instituto de Política sobre el Desarrollo del Niño
 Children Now
 Consejo para Niños con Capacidades Especiales/La División de Infancia Temprana de California
 Consejo de Cuidado Infantil del Campus de CSU
 Comité de Dirección en Plan de Estudios y Enseñanza
 Fight Crime, Invest in Kids California
 Asociación First 5 de California
 Comisión de Niños y Familias First 5
 Asociación de Desarrollo Infantil de California
 Asociación de Discapacidades de Aprendizaje de California
 Los Angeles Universal Preschool
 Fondo de Educación y Defensa Legal de Mexicanos Estadounidenses
 Even Start de Educación Migrante
 Head Start Migrante
 Instituto Nacional de Desarrollo de Niños Negros
 Consejo Nacional de La Raza
 Fundación Packard para familias y programas de comunidades
 Preschool California
 Asociación Profesional de Educación de Infancia
 Organización del Área del Plan Local de Educación Especial
 Directores de Cuidado de Niños de la Universidad de California
 Universidad de California, Oficina del Presidente

Voices for African American Students, Inc.
Zero to Three

Sesiones del aporte público

Deben extenderse agradecimientos individuales a **Joyce Wright**, **Nancy Herota**, los líderes regionales de la Red de Enseñanza

Preescolar de California (por sus siglas en inglés, CPIN), y a **Melinda Brookshire** y **Jan Davis**, de WestEd, por sus contribuciones para facilitar 53 sesiones para recopilar aportes del público en la preparación del borrador.



Introducción

Los *Fundamentos del Aprendizaje Preescolar* son un paso crítico en los esfuerzos del Departamento de Educación de California para fortalecer la educación preescolar y la preparación escolar elemental, sobre todo para cerrar la brecha de logro en California. Éstos describen las competencias—el conocimiento y las habilidades—que la mayoría de los niños manifiestan en un programa de alta calidad al completar su primer o segundo año de educación preescolar. Dicho de otro modo, los fundamentos describen lo que todos los niños pequeños generalmente aprenden con el apoyo adecuado.

El apoyo necesario de los niños pequeños para lograr las competencias varía de niños en niño. Muchos niños aprenden sencillamente mediante la participación en programas de alta calidad. Dichos programas ofrecen a los niños entornos y experiencias que alientan una diversión activa de exploración y experimentación libre. Incluido el juego como parte integral del currículo preescolar, los programas de alta calidad incluyen la enseñanza a propósito y beneficia a los niños en lograr el conocimiento y las habilidades. Además, muchos niños en los programas preescolares de California se benefician

del apoyo fijado en aprender el idioma inglés. Otros niños pueden tener una necesidad individual que requiera arreglos y adaptaciones particulares. Para dar servicio a todos los niños, los programas preescolares deben trabajar para brindar las condiciones apropiadas para aprendizaje y asistir a cada niño de manera individual para avanzar dentro la vía de un sano aprendizaje y desarrollo.

Los 50 estados ya han desarrollado documentos de estándares de nivel preescolar o están en vías de hacerlo. Muchos de ellos han buscado alinear los estándares de aprendizaje temprano con sus estándares de materia del *kindergarten*. En la mayoría de los casos, estos esfuerzos de alineación se han concentrado en áreas de materia de la lengua y literatura en inglés o las matemáticas. En California, la prioridad se ha puesto en las expectativas de alineación para el aprendizaje preescolar con los estándares de materia académica del *kindergarten* y complementan las áreas de materia con la atención en el desarrollo socio-emocional y desarrollo de la lengua inglesa. A manera que el aprendizaje de tales dominios, el idioma y la lectoescritura, y de las matemáticas, los conceptos del desa-

rollo socio-emocional y el desarrollo de la lengua inglesa también contribuyen considerablemente en la preparación escolar de los niños (*From Neurons to Neighborhoods 2000; Eager to Learn 2000; Early Learning Standards 2002*). Debido a que el enfoque en el aprendizaje preescolar en California incluye el rango completo de dominios, el término “fundamentos” se usa más que “estándares”. Este término tiene la intención de transmitir que el aprendizaje en cada dominio afecta la preparación de los niños pequeños para la escuela.

Los fundamentos de aprendizaje preescolar presentados en este documento cubren los siguientes dominios:

- Desarrollo socio-emocional
- Idioma y lectoescritura
- Desarrollo de la lengua inglesa
- Matemáticas

En conjunto, estos dominios representan áreas fundamentales de aprendizaje y desarrollo para los niños pequeños. Los fundamentos dentro de un dominio particular brindan un repaso profundo de desarrollo en dicho dominio. Los niños de edad preescolar pueden considerarse desde la perspectiva del dominio, como el de idioma y lectoescritura o del desarrollo socio-emocional. Incluso, cuando se mira a fondo un dominio, se necesita tomar en cuenta que para los niños pequeños, el aprendizaje es usualmente una experiencia íntegra. Por ejemplo, un niño pequeño puede estar concentrándose en el razonamiento matemático pero a la vez, podrán existir aspectos lingüísticos de la experiencia.

Los fundamentos escritos para cada uno de estos dominios se basan en la investigación y la evidencia. Y se mejoran con las sugerencias y ejemplos de los profesionales especializados. Su

propósito es promover la comprensión del aprendizaje de niños de edad preescolar y guiar la enseñanza. Se prevé que los maestros, los administradores, los padres y los funcionarios oficiales utilizarán los fundamentos como lema de sostén en los esfuerzos para acceder que todos los niños pequeños adquieran las competencias que los prepararán para el éxito escolar.

Repaso general de los fundamentos

Las áreas de énfasis de cada uno de los dominios mencionados previamente figuran en esta sección.

Dominio del desarrollo socio-emocional. El dominio del desarrollo socio-emocional consta de las siguientes tres áreas de énfasis:

1. *El ser*, incluye la autoconciencia del ser y la autoregulación del ser, la comprensión social y emocional, la empatía y calidez, y la iniciativa en el aprendizaje
2. *Interacción social*, se concentra en las interacciones con adultos familiares, interacciones con los compañeros, la participación en grupo, la cooperación y la responsabilidad
3. *Relaciones*, trata el vínculo a los padres, las relaciones cercanas con los maestros, los proveedores de cuidado y las amistades

Las competencias envueltas por los fundamentos de desarrollo socio-emocional subrayan las formas múltiples en las que el desarrollo del niño pequeño en este dominio, influye su capacidad de adaptarse exitosamente al programa preescolar, y más adelante, en la escuela.

Dominio del idioma y la lectoescritura. Los fundamentos de idioma y

lectoescritura tratan una amplia gama de competencias específicas que necesitarán los niños de edad preescolar para aprender. Estos fundamentos se concentran en las siguientes tres áreas de énfasis:

1. *Comprensión auditiva y expresión oral*, incluye el uso y sus normas del idioma, el vocabulario y la gramática
2. *Lectura*, cubre los conceptos de la letra impresa, la conciencia fonológica, el abecedario, el conocimiento de palabras/letras impresas, la comprensión y análisis de textos aptos para la edad, el interés y responder a la lectoescritura
3. *Escritura*, se concentra en las estrategias de escritura, incluye el inicio en la escritura simple y trazos de tipos de escritura

Los fundamentos que se redactaron para este dominio reflejan un interés aumentado que hay en el área y una comprensión de los conocimientos y las habilidades que fomentan el aprendizaje del idioma y la lectoescritura en los niños de los años preescolares.

Dominio del desarrollo de la lengua inglesa. Los fundamentos de desarrollo del idioma inglés se trazaron, específicamente, para los niños que ingresan al programa preescolar con un idioma materno que no es el inglés. Algunos niños comenzarán el programa preescolar con algo de conocimiento en el inglés. Para otros niños, el programa preescolar será el primer contacto al inglés. Sin importar cuánta práctica tengan los niños con el inglés antes de que ingresen al programa preescolar, estarán en vías de la adquisición del segundo idioma. Como indican los fundamentos de desarrollo del idioma

inglés, la tarea de aprendizaje para niños que aprenden inglés es de continuidad y multifacética. Los niños que aprenden inglés necesitarán apoyo para desarrollar los conocimientos y las habilidades en las siguientes áreas de énfasis:

1. *Comprensión auditiva*, incluye la comprensión de palabras, pedidos e indicaciones y los conceptos básicos y avanzados
2. *Expresión oral*, se concentra en usar el inglés para comunicar las necesidades, expandir el vocabulario, volverse hábil para participar en conversaciones, usar construcciones gramaticales cada vez más complejas cuando habla, comprender la gramática, hacer preguntas, usar convenciones sociales y contar historias personales
3. *Lectura*, cubre apreciar y disfrutar la lectura, comprender la lectura de un libro, comprender las convenciones de letras impresas, demostrar conocimiento que las letras impresas conllevan significado, desarrollar la conciencia y conocimiento de las letras, demostrar conciencia fonológica, y manipular sonidos, como rimas
4. *Escritura*, incluye comprender la función comunicativa de la escritura y participar en la escritura simple y en los comportamientos similares a la escritura

A diferencia de los otros conjuntos de fundamentos, en los que los fundamentos se vinculan con la edad, los fundamentos del desarrollo de la lengua inglesa se definen por los tres niveles de desarrollo: Inicial, Medio y Avanzado. Tomando en cuenta su experiencia previa con el uso de su idioma materno y

el inglés para comunicarse con otras personas, los niños que aprenden inglés en los programas preescolares atravesarán estos niveles en diferentes fases. Una vez que los niños hayan alcanzado el nivel Avanzado, aún necesitarán el apoyo para continuar adquiriendo el inglés y para aplicar sus habilidades lingüísticas en desarrollo en cada dominio.

Dominio en las matemáticas. El desarrollo del conocimiento y habilidades de las matemáticas de los niños pequeños está recibiendo una creciente atención en la investigación y práctica. Los fundamentos de matemáticas cubren las siguientes cinco áreas de énfasis:

1. *Sentido numérico*, que incluye la comprensión de contar, las relaciones numéricas y operaciones
2. *Álgebra y funciones (Clasificación y patrones)*, se concentra en sortear y clasificar objetos, reconocer y comprender los patrones simples y repetidos
3. *Medición*, incluye comparar y ordenar
4. *Geometría*, se concentra en las propiedades de los objetos (forma, tamaño, estado) y la relación de los objetos en el espacio
5. *Razonamiento matemático*, muestra la manera que los niños pequeños emplean un pensamiento matemático para resolver los problemas de día a día

Los programas preescolares pueden promover el aprendizaje de niños pequeños en este dominio al animar a los niños a explorar y manipular materias que los motiven participar en un pensamiento matemático, ofreciéndoles las actividades de aprendizaje tutelado por maestros, de los conceptos matemáticos.

Organización de los fundamentos

En el cuerpo principal de este documento, cada área de énfasis se desglosa en una o más áreas de énfasis y los fundamentos se organizan conforme a las subáreas de énfasis. Los fundamentos se presentan para los niños entre los 48 meses de edad y los 60 meses de edad. En algunos casos, la diferencia entre los fundamentos de 48 meses y 60 meses es más notable que para los demás fundamentos. Aún así, los fundamentos se concentran entre los 48 y 60 meses de edad puesto que corresponden a la última etapa del primero y el segundo año del programa preescolar. Por supuesto, los maestros deben saber el sitio de cada niño dentro del área continua de aprendizaje durante la estancia en el programa preescolar. El Perfil de Desarrollo de Resultados Deseados (DRDP[®], por sus siglas en inglés) es una herramienta de observación que corresponde con los fundamentos. El instrumento de DRDP[®] proporciona a los maestros los medios para observar el aprendizaje de los niños en el área continua de cuatro niveles de desarrollo.

Finalmente, los ejemplos que figuran bajo cada fundamento dan un rango de formas posibles de las cuales los niños pueden manifestar un fundamento. Los ejemplos sugieren diferentes tipos de contextos en los que los niños pueden mostrar las competencias reflejadas en los fundamentos. Los ejemplos subrayan a los niños que están aprendiendo mientras participan en el juego imaginario, o explorando el entorno y los materiales, descubriendo, ser inventivo, o interactuando con los maestros u otros adultos presentes. Si bien, se ilustra la diversidad de las experiencias de aprendizaje de los niños, los ejem-

plos citados no son exhaustos de los fundamentos. De hecho, los maestros a menudo observan otras formas en las que los niños pequeños manifiestan uno fundamento.

Nota: El Apéndice, “Los Fundamentos”, incluye un listado de los fundamentos en cada dominio, sin ejemplos.

Diseño universal para el aprendizaje

Los fundamentos de aprendizaje preescolar de California son guías para apoyar los programas en educación preescolar en sus esfuerzos de promover el aprendizaje y desarrollo de todos los niños pequeños en California, incluyendo niños que tienen discapacidades. En algunos casos, los niños con discapacidades necesitarán usar métodos alternativos para demostrar su desarrollo. Es importante brindar oportunidades de seguir distintas vías para el aprendizaje en los fundamentos preescolares para que sean útiles para todos los niños de California. Para tal fin, los fundamentos de aprendizaje preescolar de California incorporan un concepto conocido como diseño universal para el aprendizaje.

Desarrollado por el Centro para Tecnología Especial Aplicada (CAST, por sus siglas en inglés), el diseño universal para el aprendizaje se basa en la comprensión de que los niños aprenden de diferentes maneras (CAST 2007). En los entornos y programas diversos de la educación preescolar de hoy en día, el uso de un plan de estudios accesible para todos los alumnos es fundamental para el aprendizaje temprano exitoso. El diseño universal para el aprendizaje no es un simple enfoque que acomodará a todos; más bien hace referencia a cómo brindar múltiples enfoques al apren-

dizaje a fin de cumplir con todas las necesidades de los alumnos diversos. El diseño universal brinda múltiples medios de representación, múltiples medios de participación y múltiples medios de expresión (CAST 2007). Múltiples medios de representación hacen referencia a brindar información de varias formas de manera que se cumplan con las necesidades de aprendizaje de los niños. Múltiples medios de expresión hace referencia a cómo permitir a los niños usar métodos alternativos para demostrar lo que saben y lo que están sintiendo. Múltiples medios de participación hacen referencia a cómo proveer opciones para las actividades dentro de un entorno o programa que facilite el aprendizaje mediante la ampliación de los intereses de los niños.

Los ejemplos proporcionados en los fundamentos de aprendizaje preescolar se han redactado de manera que incorporen múltiples medios de recepción y expresión. Esto se ha logrado mediante la inserción de una variedad de ejemplos para cada fundamento, y sobre todo, el uso de palabras de carácter inclusivas y no exclusivas, como a continuación se detallan:

- Los términos “comunica” y “responde” a menudo se usan en lugar del término “dice”. “Comunica” y “responde” son inclusivos de cualquier idioma y cualquier forma de comunicación, incluyendo la expresión oral, el lengua de señas, el deletreo manual, las imágenes pictóricas, los dispositivos de comunicación electrónica, señalamiento con la vista, los ademanes y demás.
- Los términos “identifica” e “indica o apunta a” a menudo se usan para representar múltiples medios de indicación de objetos, personas o

eventos en el ambiente. Los ejemplos incluyen, entre otros medios de indicación, el uso de ademanes, señalamiento con la vista, el cabeceo, o responder “sí” o “no” cuando otro apunta o toca un objeto.

Los maestros deben leer cada fundamento y los ejemplos que lo acompañan, luego considerar los medios de los cuales un niño con una discapacidad podría adquirir de la mejor manera la información, y sobre todo, demostrar la competencia de estas áreas. El maestro de educación especial del niño, los padres o el proveedor de servicios pertinentes podría ponerse en contacto para las consultas y sugerencias.

Los fundamentos y el aprendizaje preescolar en California

Los fundamentos están al centro del CDE en promover el aprendizaje preescolar. Los maestros usan los mejores modos pedagógicos apropiados para la edad, las estrategias curriculares y las técnicas de enseñanzas que ayudan a los niños en el aprendizaje del conocimiento y las habilidades detalladas en los fundamentos del aprendizaje preescolar. El “de cómo” enseñar a los niños pequeños incluye establecer los entornos, apoyar el juego autoiniciado por los niños, seleccionar los materiales apropiados, planificar e implementar las actividades de aprendizaje dirigidas

por el maestro. Dos consideraciones subrayan la base “de cómo” enseñar. Primeramente, los maestros pueden impulsar eficientemente los fundamentos del aprendizaje preescolar a medida que planean los entornos y las actividades. Y en segundo plano, a cada paso de planificar el aprendizaje de los niños, los maestros tienen la oportunidad de acceder al rol primordial del juego. Los maestros pueden dar mejor apoyo a los niños pequeños a través del aprendizaje sustancioso que acontece el juego autoiniciado y mediante la introducción de actividades didácticas que hacen participar, de manera divertida, a los niños en su aprendizaje.

La capacitación profesional es un componente clave en fomentar el aprendizaje preescolar. Los fundamentos se pueden convertir en un elemento unificador tanto para la capacitación profesional de orden inicial y noviciado. Los directores y maestros de programas preescolares pueden utilizar los fundamentos para suministrar la planificación y la implementación del plan de estudios. En el eje del sistema en marcha del CDE, para apoyar a los niños de edad preescolar, los fundamentos se diseñaron para ayudar a los maestros a ejercer con más deliberación y concentrar sus esfuerzos en el conocimiento y las habilidades que necesitan todos los niños pequeños para adquirir y ser exitosos en el programa preescolar y, más adelante, en la escuela.

Referencias

Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST). 2007. *Diseño universal para el aprendizaje*. <http://www.cast.org/udl/> (se accedió el 8 de junio de 2007).

Eager to Learn: Educating Our Preschoolers. 2000. Edición de B. T. Bowman, M. S. Donovan, y M. S. Burns. Washington, DC: National Academy Press.

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

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

Scott-Little, C.; S. L. Kagan; y V. S. Frelow. 2006. "Conceptualization of Readiness and the Content of Early Learning Standards: The Intersection of Policy and Research?" *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 21, 153-73.



FUNDAMENTOS EN EL

Desarrollo socio-emocional

Esta sección describe los fundamentos para el comportamiento de los niños de edad preescolar en el dominio de desarrollo socio-emocional. La meta del Departamento de Educación de California (CDE) al desarrollar estos fundamentos era *describir los comportamientos típicos de los niños de edad preescolar que están haciendo buen progreso hacia la preparación escolar para el kindergarten*. El enfoque de la investigación era, en particular, en el comportamiento que refleja la competencia apropiada de edad para niños entre los 40 a 47 meses de edad y los niños de 52 a 59 meses de edad.

Estas competencias se incluyen parte de los fundamentos para los niños “cerca a los 48 meses de edad” y “cerca a los 60 meses de edad”, correspondientemente. Al concentrarse en los fundamentos sociales y emocionales para la preparación escolar, una suposición general—muy respaldada por la investigación pedagógica y del desarrollo—fue que *la preparación escolar consta de competencias socio-emocionales así como también otras competencias cognitivas y motivacionales requeridas para el éxito escolar*. Los fundamentos del desarrollo social y

emocional detallados aquí, incluyendo el aumento del auto-conocimiento, la auto-regulación, la colaboración y la responsabilidad, la comprensión social y emocional, la empatía y la calidez, las interacciones con compañeros, la amistad, la participación de grupo (como en el salón de clase), la iniciativa en el aprendizaje, la estima a los padres, las relaciones cercanas con los maestros y proveedores de cuidado infantil, y las interacciones con los adultos de familia—son todos predecibles a la conciliación de los niños

La preparación escolar consta de competencias socio-emocionales así como también otras competencias cognitivas y motivacionales requeridas para el éxito escolar.

en la escuela y su éxito académico. Se ha publicado la documentación de investigación que destaca los fundamentos socio-emocionales del éxito escolar temprano y se citan estudios relevantes de dicha documentación en la fuente bibliográfica al final de esta sección.

El esfuerzo del CDE por describir los comportamientos típicos de los niños de edad preescolar quienes están en vía



de preparación escolar circunda tres suposiciones adicionales. *La primera suposición es que los niños pequeños tienen acceso a los adecuados tipos de las interacciones sociales, las experiencias y los entornos que generalmente apoyan el desarrollo sano.* Los niños pequeños que se crían en entornos carentes, sufren mayores desafíos en el desarrollo sano porque es más probable que pierdan esos apoyos; por consecuencia, su preparación para comenzar la escuela se ve obstaculizada. *La segunda suposición fue el propósito de estos fundamentos en describir el desarrollo típico y no enunciar las expectativas de aspiración*

La tercera suposición fue que en estos fundamentos, principalmente los ejemplos de comportamiento en cada fundamento, no están diseñados para ser elementos de evaluación; más bien, tienen la intención de ser guías y herramientas de enseñanza.

del comportamiento de los niños en las mejores condiciones disponibles o dejar que los comportamientos se infundan en los niños. Para que estos fundamentos sean útiles, deben describir lo que se espera, típicamente, de los niños pequeños que se crían en condiciones apropiadas para un desarrollo saludable. *La tercera suposición fue que en estos fundamentos, principalmente, los ejemplos de comportamiento en cada fundamento, no están diseñados para ser elementos de evaluación; más bien, tienen la intención de ser guías y herramientas de enseñanza.* Aquellas personas que usan estos fundamentos no deberían tratar de evaluar a los niños en cara a los ejemplos específicos, incluidos en cada dominio. Esto se debe a que los ejemplos que se proporcionan poseen el propósito de ser demostrativos, en gene-

ral, a las competencias descritas y no criterio primordial para el desarrollo de edad apropiada. Los niños son diferentes, unos de otros, y variarán a medida que sus comportamientos coincidan con los que se ilustran en los ejemplos.

Los educadores, especialistas en la infancia temprana, y otras personas que participan en cualquier esfuerzo de describir los comportamientos típicos de niños de alrededor de 48 meses de edad comparados con niños de alrededor de 60 meses de edad, deberán reconocer con humildad que se dieron cuenta que los cambios en el desarrollo evidentes en el transcurso de un único año (no obstante una duración que es un cuarto de la vida del niño hasta la fecha) pueden ser imperceptibles. Dicho de otra forma, una persona no debería esperar grandes cambios en el comportamiento de los niños de edad preescolar durante un período de 12 meses. De hecho, las diferencias particulares en las características y los comportamientos de los niños de cualquier edad pueden ser mayores a los cambios de comportamiento promedio que experimentarán en el transcurso de un año de desarrollo. Sin embargo, la meta de estos fundamentos es destacar las diferencias de desarrollo que son más habituales entre los niños, típicos de los 18 y los 60 meses de edad. Aunque las diferencias entre los niños de cada edad pueden ser imperceptibles, existen algunos temas consistentes que se mantienen durante todo el dominio socio-emocional. Por ejemplo, comparados con los niños pequeños, los niños de 60 meses de edad son más competentes a nivel de comportamiento y toman una mayor iniciativa activa en las interacciones sociales y el aprendizaje; tienen una conciencia psicológica mejorada de sí mismos y de otras personas; tienen una



mayor capacidad de autocontrol; y sus relaciones sociales son más recíprocas en calidad. En general, estas diferencias deben ser evidentes, en varias formas, en las diferentes áreas sociales y emocionales.

Por supuesto, la versatilidad en las cualidades temperamentales de los niños, por ejemplo, implica que distintos niños manifestarán habilidades relevantes en cada fundamento socio-emocional de forma particular, y de esta manera, requiera cuidado y sensibilidad en la aplicación de estos fundamentos.

Los niños son una población notablemente diversa, incluso cuando se consideran niños de edad comparable. Varían en sus cualidades temperamentales, su personalidad, los antecedentes familiares, la herencia cultural, los valores, y otras características que hacen que la aplicación de estos fundamentos (y los ejemplos de comportamiento, incluidos en cada una de ellas) sea una tarea retadora. Otra razón más para que los ejemplos se deban usar, únicamente, para fines demostrativos. Por supuesto, la versatilidad en las cualidades temperamentales de los niños, por ejemplo, implica que distintos niños manifestarán habilidades relevantes en cada fundamento socio-emocional de forma particular, y de esta manera, requiera cuidado y sensibilidad en la aplicación de estos fundamentos. Es importante que las características particulares de un niño, la familia del niño y su antecedente cultural, se consideren seriamente para determinar cómo los fundamentos se relacionan con los niños.

Por supuesto, la versatilidad en las cualidades temperamentales de los niños, por ejemplo, implica que dis-

tintos niños manifestarán habilidades relevantes en cada fundamento socio-emocional de forma particular, y de esta manera, requiera cuidado y sensibilidad en la aplicación de estos fundamentos.

Los niños en California son particularmente diversos en su cultura de origen. La cultura se relaciona con los valores familiares y las costumbres, la lengua y otras características que son directamente relacionadas con el significado de estos fundamentos y su aplicación a los niños en particular, especialmente, los niños de grupos de baja representación demográfica, niños que aprenden el inglés o de poblaciones específicas. Aunque la investigación de desarrollo es sustanciosa en los estudios sobre los niños de origen europeo, de clase media, y de habla inglesa, desafortunadamente, hay una escasez de estudios que se concentran en los niños que hablan otros idiomas y que poseen otros antecedentes culturales. Los pocos estudios existentes sobre niños de antecedentes culturales particulares o de características, son de generalidad delimitada. Con la cultura tomada en cuenta, se emplearon estudios importantes en la preparación de estos fundamentos (por ej. Cabrera y Garcia-Coll 2004; Fitzgerald y otros 2003; Hughes y Chen 1999; Hughes y otros 2006; Johnson 2005; y Johnson y otros 2003). Pero está claro que se necesita mucho más estudio en el tema.

Se debe considerar la falta de la investigación en el desarrollo socio-emocional de los niños de edad preescolar que aprenden inglés o de antecedentes culturales que no sean de origen europeo-estadounidense cuando se utilizan estos fundamentos porque pueden ser de adaptación incierta para estos niños. El uso del idioma aplicado como un indicador en la competencia social o emocio-



nal, por ejemplo, puede ser muy distinto según se aplique a los niños que aprenden inglés, especialmente, cuando se les observa en los grupos en juego con los niños de habla inglesa o si son observados por un maestro que habla inglés. La esfera de relaciones sociales de las que pueden depender los niños puede estar influenciada por el contexto cultural del desarrollo del niño, así como también el idioma hablado de los adultos y los niños en el hogar. Para algunos niños, el idioma puede ser aislador socialmente. Determinados temas sociales y emocionales en esta sección, como “Iniciativa en el aprendizaje” pueden ser delimitados en la aplicación a los niños de antecedentes culturales que desaniman la certeza de clase media, típica, de aquellos niños de habla inglesa del mismo programa o entorno preescolar. Entonces, es importante reconocer que la publicación de investigaciones en este campo provee una base para estos fundamentos, y que a la vez, acude a una población de amplia diversidad en los niños. De esta forma, los fundamentos se deben considerarse cuidadosamente.

Igualmente, estos fundamentos deben usarse cuidadosamente para los niños con necesidades especiales. Los niños que tienen desafíos físicos y mentales, desórdenes del neurodesarrollo u otras necesidades especiales proceden en su desarrollo, de modo similar y a la vez disparejo, a los niños que suelen estar en vías de desarrollo, típicamente. De nuevo, la investigación está limitada en relación a la documentación de cambios relacionados con la edad en competencias sociales y emocionales. No obstante, debido a que los ejemplos que ilustran cada una de estas competencias se redactan tomando en cuenta a los niños—generalmente en desarrollo—no podrán ser relevante para los niños

con necesidades especiales. Los proveedores de cuidado infantil y los maestros dependerán de la necesidad de percepción en comprender cómo estos fundamentos pueden aplicarse a los niños en su cuidado.

Entonces, es importante reconocer que la publicación de la investigaciones en este campo provee una base para estos fundamentos y que a la vez, acude a la población de amplia diversidad en los niños. De esta forma, los fundamentos se deben considerar cuidadosamente.

Entonces, es importante reconocer que la publicación de la investigaciones en este campo provee una base para estos fundamentos y que a la vez, acude a la población de amplia diversidad en los niños. De esta forma, los fundamentos se deben considerar cuidadosamente.

Los niños pequeños adquieren competencias sociales y emocionales en formas que a menudo son diferentes en cómo adquieren una competencia cuando nombran letras o números. Según se ilustra en esta sección, las habilidades socio-emocionales surgen a través de la experiencia de los niños en amistades cercanas y las actividades variadas que ocurren en la experiencia relacional. Dichas experiencias relacionales incluyen las conversaciones compartidas, el cuidado cálido y la asistencia guiada en las capacidades de aprendizaje para la sociabilidad, la responsabilidad y el autocontrol. Las habilidades sociales y emocionales también se desarrollan a través de las actividades compartidas de un entorno preescolar bien diseñado y apropiado al desarrollo. En dichos entornos (y en el hogar) y con la guía de maestros delicados, los niños pequeños

desarrollan un intelecto de los sentimientos y las necesidades de otras personas. Se les alienta a que sientan empatía y calidez. Aprenden a manejar su propio comportamiento como responsables de miembros del grupo, y adquieren una variedad de otras capacidades que serán directamente relevantes para su éxito en manejar el ambiente de clase en *kindergarten* o los niveles de la escuela primaria.

Por último, pero quizás lo más importante, el juego es un contexto central para el desarrollo social y emocional en la infancia temprana. Aunque estos fundamentos se concentran específicamente en los cambios de desarrollo en un tipo de juego (en específico, el juego imaginario), es evidente que muchos tipos de juegos contribuyen a la competencia socio-emocional en los niños de edad preescolar, incluyendo el juego social con proveedores de cuidado infantil y sus compañeros de salón preescolar; el juego con juguetes y otros objetos; las actividades de grupo estructuradas; y los juegos de regla en pareja. Se proviene una conclusión de esta observación, el juego es un pilar esencial del desarrollo social y emocional en la infancia temprana. También contribuye a las habilidades necesarias para el ajuste social y el éxito escolar. Esta conclusión se refleja en el hecho de que un tercio de los ejemplos que ilustran estas competencias se basan en la experiencia de los niños en el juego.

El juego es un contexto central para el desarrollo social y emocional en la infancia temprana.

La preparación de estos fundamentos empleó muchas fuentes, incluyendo documentos del CDE que detallan las expectativas de desarrollo en los dominios relevantes para los niños mayores y pequeños.

Además, se consultaron los estándares de infancia temprana de una cantidad de otros estados.¹ Asimismo se consultaron fuentes generales sobre el desarrollo de infancia temprana (por ej., Berk 2006; Hohmann y Weikart 1995; Shaffer 2004), la cultura y desarrollo (por ej., Rogoff 1990, 2003), y el aprendizaje temprano (Comité sobre Pedagogía de Infancia Temprana 2001; Comité sobre Desarrollos en la Ciencia del Aprendizaje 2000). Por lo demás, se confió de un número de herramientas de evaluación claramente comprobadas, incluyendo aquellas desarrolladas por Bricker y otros (1999); Dichtelmiller y otros (2001); High/Scope Educational Research Foundation (2003); Meisels y otros (2003); y Squires, Brickner, y Twombly (2003).

La fuente más importante para preparar estos fundamentos fue la documentación de investigación en la psicología educativa y del desarrollo en relación con el desarrollo social y emocional. Se incluye una lista de referencias al final de esta sección. También aparece más adelante en esta sección unas notas bibliográficas detalladas en materia de referencia y consultada para este dominio. Estas notas bibliográficas incluyen información útil de trasfondo para las personas que deseen saber más sobre la base de la investigación para estos fundamentos.

¹Se examinaron los estándares de infancia temprana de los siguientes estados en la preparación de los fundamentos: Alaska, Florida, Georgia, Hawái, Illinois, Massachusetts, Rhode Island, Texas, y Washington.



Ser

1.0 Autoconciencia del ser

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
<p>1.1 Describen sus características físicas, de comportamiento y habilidades de manera positiva.</p>	<p>1.1 Comparan sus características con aquellas de otros y muestran una conciencia creciente de sus características psicológicas, como pensamientos y sentimientos.</p>
<p>Los niños ven sus características y habilidades de manera positiva, disfrutan demostrarlas y afirman sus propias preferencias y deseos. Los niños además desean ser vistos de manera positiva por los adultos que son importantes para ellos.</p>	<p>Los niños tienen confianza en sus capacidades y características, a veces (dependiendo de los valores culturales) comparándolos de manera favorable con aquellas de otros. Los niños además se consideran a sí mismos en términos de sus habilidades pasadas y siguen siendo sensibles en cuanto a cómo son vistos por los adultos, a sus iguales y otras personas cuyas opiniones les importan.</p>
<p>Ejemplos</p>	<p>Ejemplos</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Busca hacer cosas por sí mismo, a veces se niega a la ayuda de un adulto y comunica “Puedo hacerlo solo”. • Comunica, “¡Me gusta el arroz!” o “¡Mira mi fotografía!” o “No me gusta mojarme” o “¡Mira lo que hice!” • Muestra una pintura o demuestra un logro para obtener el reconocimiento del maestro o el padre y sonríe cuando el adulto responde. • Comunica, “Mi piel es morena”, de manera positiva. • Parece consternado y se retrae después de que su comportamiento es desaprobado por un adulto. • Comunica, “¡Lo hice!” o “¡Sí!”, después de terminar un rompecabezas. • Comunica, “¡Mío!”, cuando reclama un juguete preferido. • Espera tener éxito en un juego o tarea, incluso cuando recién haya fallado en la misma tarea. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunica, “Puedo montar una bicicleta, pero mi hermanita no”. • Sonríe con placer al lograr algo que era difícil de hacer y mira al maestro para obtener reconocimiento. • Comunica, “No podía hacer eso cuando era pequeño”. • Comunica, “A veces, solamente quiero estar solo”. • Parece desilusionado si un dibujo o una demostración de habilidad física no obtiene el reconocimiento esperado de un adulto. • Intenta nuevas cosas, incluso aquellas que pueden ser muy difíciles. • Mientras usa su silla de ruedas comunica, “¡Puedo ir más rápido que tú!” • Pide ayuda después de varios intentos para resolver un problema. • Comunica, “Puedo hablar inglés y español”. • Ve a un semejante demostrando una habilidad, entonces, trata de hacer lo mismo.

2.0 Autorregulación del ser

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
<p>2.1 Necesitan guía de un adulto para manejar su atención, sentimientos e impulsos y muestra algo de esfuerzo para el autocontrolar.</p>	<p>2.1 Regulan su atención, pensamientos, sentimientos e impulsos de manera más consistente aunque a veces el apoyo del adulto es necesario.</p>
<p>Los niños siguen reglas y rutinas simples, buscan cooperar, manejar las transiciones del salón de clase y hacer esfuerzos para autocontrolarse (como autoconsolación y esperando) sin guía de adultos. Los niños además pierden fácilmente el control de su atención, sentimientos y comportamiento.</p>	<p>Los niños anticipan rutinas, cooperan con recordatorios menores, pueden concentrar la atención en la tarea a mano y manejan transiciones. Son más capaces de autorregular sus emociones y comportamientos pero a veces necesitan apoyo de un adulto.</p>
<p>Ejemplos</p>	<p>Ejemplos</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Salta hacia arriba y hacia abajo sobre el sillón pero se detiene cuando se lo pide el padre o un maestro. • Maneja las transiciones en clase de rutina (como moverse del tiempo de juego a limpieza) cuando se lo ayuda a anticiparlas o se le da algo de elección. • Cuando un maestro le pide compartir con otro niño, inicialmente puede resistirse pero finalmente coopera. • Sabe ordenar su abrigo y las botas después de llegar al salón de clases. • Se distrae por otros niños cuando trabaja en una mesa o caballete. • Acepta el consuelo del maestro cuando está angustiado y se calma de inmediato. • Reacciona enérgicamente cuando un par le quita un juguete valioso. • Tiene dificultad para seguir las instrucciones cuando se le dan muchas indicaciones de una vez. • Se cubre sus ojos cuando ve que algo lo está perturbando. • Se aparta en lugar de golpear a otro niño. • Tiene dificultad para esperar un período extenso por un objeto deseado. • Está aprendiendo a actuar de manera diferente en entornos diferentes (por ejemplo, hablar en voz alta fuera del salón de clase en vez de dentro del salón), aunque a menudo se le debe recordar hacerlo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Puede anticipar la limpieza después del tiempo de juego y comenzarla sin que se le indique hacerlo. • Ordena libros donde pertenecen sin que se lo indique un adulto. • Es más capaz de concentrar la atención en una tarea en un salón de clases lleno y se distrae menos que a los tres años. • Le dice espontáneamente al maestro que ha roto algo. • Le dice a otro niño cómo tratar a la mascota de la clase. • Sugiere que puede compartir los bloques con otro niño. • Con la indicación de un maestro, recuerda usar palabras para transmitir sentimientos fuertes (por ej. “¡Me enoja cuando me empujas!”). • Trata de controlar su angustia después de caerse de un triciclo. • Pide la ayuda de un maestro cuando otro niño no compartirá. • Puede quejarse diciendo que tiene miedo por una historia, “Es de mentirillas” o “No es real, ¿Sí?” • Tiene estrategias para esperar (como distraerse o no mirar al objeto deseado). • Baja deliberadamente sus movimientos en un juego como “Luz roja—Luz verde”. • Explica las razones de una regla de comportamiento (por ej. “Caminamos en el interior, por eso, no podemos chocar con otras personas”).

3.0 Entendimiento social y emocional

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
<p>3.1 Buscan comprender los sentimientos y comportamientos de la persona, ven la diversidad en las características humanas y se interesan en cómo las personas son similares y diferentes.</p>	<p>3.1 Comienzan a comprender las razones mentales y psicológicas por las que actúan las personas cuando hacen cosas y cómo éstas contribuyen a las diferencias entre las personas.</p>
<p>Los niños están interesados en los sentimientos de las personas y las razones por las que se sienten de esa manera. Pueden describir rutinas familiares, averiguar sobre las causas y consecuencias del comportamiento, y darse cuenta de cómo las personas son similares y diferentes aunque su entendimiento es limitado.</p>	<p>Los niños tienen una mejor comprensión de los pensamientos y sentimientos de las personas así como de los propios. Comprenden que las ideas de otras personas pueden ser erróneas. También están comenzando a comprender las diferencias en la personalidad, temperamento y antecedentes (por ej. cultura) y su importancia.</p>
<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunica, “Marco está llorando. Se cayó”. • Transmite una gama de sentimientos, incluso estar feliz, triste y enojado, y describe situaciones simples que los evoquen. • Describe qué sucede en la hora de actividades en tiempo de círculo. • Muestra interés en cómo la apariencia de otro niño o los hábitos de comida son diferentes de los propios. • Simula en el juego imaginario situaciones diarias que incluyen las emociones y necesidades de las personas (por ej. la muñeca bebida está llorando porque tiene hambre). • Comprende que otra niña podría estar enojada porque no pudo hacer lo que deseaba (por ej. su torre de bloques sigue cayéndose). • Comenta las diferencias en el comportamiento o apariencia entre los niños. • Quiere subirse a la silla de ruedas de Johnny o usar el andador de Sara. • Comienza a entender cómo los sentimientos de las personas pueden ser parecidos y, en otras ocasiones, ser muy diferentes. 	<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le dice a un maestro, “Jorge estaba triste porque pensó que su mamá no iba a venir”. • Trata de esconder cómo se está sintiendo u “oculta” sus sentimientos con una expresión emocional diferente (por ej. pareciendo calmado y sin miedo cuando se encuentra con un perro grande). • Comunica acerca una compañera, “Emma es realmente tímida”. • Tiene un vocabulario aumentado para identificar emociones y puede describir situaciones emocionales más complejas que pudieran evocar diferentes sentimientos. • Explora sentimientos, deseos y conceptos más complejos en el juego imaginario. • No comunica de manera deliberada y cierta sobre su comportamiento inapropiado. • Describe qué compañeros son amigables, agresivos o tienen otras cualidades. • Tiende a jugar en grupos del mismo género. • Se da cuenta cuando un niño tiene una discapacidad física y responde con preguntas o curiosidad.

4.0 Empatía y calidez

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
<p>4.1 Demuestran preocupación por las necesidades de otros y por las personas angustiadas.</p>	<p>4.1 Responden a la angustia y necesidades de otros con calidez compasiva y es más probable que ayude.</p>
<p>Los niños responden con preocupación cuando un niño o adulto está angustiado, se esfuerza por comprender por qué y puede mostrar esfuerzos simples para ayudar a la otra persona.</p>	<p>Los niños responden de manera compasiva a una persona angustiada y son más competentes para responder útilmente.</p>
<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le pregunta a un maestro, “¿Por qué está llorando Jessie?” o le pide ayuda al maestro. • Ve a otro niño llorando fuerte y pone cara triste. • Comunica sobre un bebé cercano, “Jacob está asustado por ese ruido fuerte”. • Toma un juguete para un compañero angustiado y puede comunicar, “¿Te sientes mejor?” • Trae una zanahoria a la escuela para el cobayo de la clase. 	<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le pregunta a una niña más pequeña “¿Por qué estás llorando?”, y cuando le dice que extraña a su mamá, comunica, “No te preocupes, tu mamá volverá pronto”. • Puede comunicar, “¡No es justo!”, en respuesta a que otro niño que está siendo excluido del grupo. • Ayuda a un amigo a reconstruir una torre de bloques que se cayó. • Ofrece a una amiga su libro favorito cuando se ve o actúa triste. • Puede ir a defender a un amigo que está siendo burlado por un compañero. • Le pide a un maestro un curita después de que un compañero se ha caído y raspado la rodilla. • Pregunta, “¿Quieres algo de agua?”, a un amigo que está tosiendo.



5.0 Iniciativa en el aprendizaje

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
<p>5.1 Disfrutan aprender y confían en sus habilidades para hacer nuevos descubrimientos aunque puedan no persistir en la resolución de problemas difícil.</p>	<p>5.1 Toman una iniciativa mayor en hacer nuevos descubrimientos, identificando nuevas soluciones, y confiados en resolver las cosas.</p>
<p>Los niños comienzan a participar en las oportunidades de aprendizaje, enfoque del aprendizaje con entusiasmo y tienen confianza en sus capacidades de aprender más. Pero pueden renunciar cuando se enfrentan a desafíos difíciles en la solución de problemas.</p>	<p>Los niños son autoaprendices, confiados en sí mismo, que se vuelven activamente en participantes de las oportunidades de aprendizaje, formales e informales, haciendo preguntas, proponiendo nuevas formas de hacer cosas y ofreciendo sus propias ideas y teorías.</p>
<p>Ejemplos</p>	<p>Ejemplos</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Muestra interés en las muchas y variadas actividades en el salón de clase. • Responde de manera positiva a la invitación de un maestro para probar una nueva actividad. • Se aparta después de trabajar en un rompecabezas que no ha podido resolver. • Pregunta, “¿Por qué?”, cuando se enfrenta a un descubrimiento desconcertante. • Se da cuenta cuando el maestro ha preparado una nueva muestra de ciencias. • Comienza muchos rompecabezas desafiantes pero puede terminar pocos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunica, “¡Hay una forma diferente!” • Hace preguntas de “por qué” a menudo por mera curiosidad (por ej. “¿Por qué la lombriz está haciendo eso?”). • Sugiere otra forma de crear un castillo en un cajón de arena. • Quiere intentar nuevamente cuando falla en sus esfuerzos iniciales para resolver un problema. • Ofrece información sobre animales que haya aprendido en el hogar. • Inicia una conversación con un adulto sobre una actividad en clase. • Trabaja mucho en un proyecto que ha captado su interés. • Comunica, “Voy a jugar con bloques y luego iré a la mesa de ciencias”.



Interacción social

1.0 Interacciones con adultos conocidos

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
<p>1.1 Interactúan con adultos conocidos de manera cómoda y competente, en particular, en entornos conocidos.</p>	<p>1.1 Participan en interacciones más largas y más recíprocas con adultos conocidos y toman una iniciativa mayor en la interacción social.</p>
<p>Los niños interactúan cómodamente con adultos conocidos en juegos o la solución de problemas, hacen preguntas o comunican sobre sus experiencias, cooperan con indicaciones, o demuestran habilidades al adulto familiar, en particular, en entornos conocidos.</p>	<p>Los niños toman una iniciativa cada vez mayor en la interacción con adultos conocidos a través de la conversación, sugiriendo una actividad compartida o pidiendo asistencia del adulto y ayuda de inmediato.</p>
<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participa en juego imaginario o narración de cuentos con un maestro preescolar conocido. • Comparte una breve conversación iniciada por un adulto familiar o inicia dicha conversación. • Muestra a un adulto conocido un dibujo que ha dibujado. • Responde de manera apropiada a una solicitud o pregunta del maestro, aunque quizás con demora. • Busca asistencia de un adulto familiar, a menudo con pistas no verbales. • Se queda cerca de un adulto familiar cuando se enfrenta a adultos extraños o en un entorno no conocido. 	<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pide a un maestro, en particular, ayuda para construir una carretera en el arenero e interactúa de manera cooperativa con el maestro durante un período prolongado. • Comunica a un voluntario semanal, “¡Adivina qué hice!”, y continúa conversando con el visitante sobre esto. • Responde a la pregunta de un maestro, luego hace al maestro otra pregunta. • Comunica, “¿Qué?” o “¿Eh?”, cuando el maestro hace una pregunta que el niño no comprende.

2.0 Interacciones entre sus iguales

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
<p>2.1 Interactúan fácilmente entre iguales en actividades compartidas que en ocasiones se convierten en esfuerzos de cooperación.</p>	<p>2.1 Cooperan entre sí de manera más activa e intencional.</p>
<p>Los niños interactúan de manera más cómoda con uno o dos compañeros de juegos, aunque la sociabilidad es aún básica. Los niños a veces comparten materiales y se comunican juntos, en ocasiones, trabajan de manera cooperativa en un objetivo o proyecto mutuo, en particular con el apoyo del adulto.</p>	<p>Los niños inician y participan en actividades más complejas, cooperativas en pares. Esto puede incluir trabajar juntos en grupos para lograr un objetivo compartido o comunicar sobre cómo compartir materiales para que todos puedan usarlos.</p>
<p>Ejemplos</p>	<p>Ejemplos</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Después de mirar cómo otro niño excava en el arenero, comienza a excavar a su lado de manera similar; finalmente, los dos niños están excavando juntos. • Pinta con otros niños en caballetes, lado a lado con los niños mirando los dibujos de los otros, en ocasiones, hay conflictos sobre compartir las pinturas, y comentan sobre sus propias pinturas. • Usa instrumentos rítmicos junto con varios otros niños. • Con la indicación de un adulto, comparte los bloques que está usando o participan en juegos por turnos con otro niño. 	<ul style="list-style-type: none"> • Invita a varios niños a ayudarlo a excavar un pozo en el arenero. • Sugiere tomar turnos para montar el triciclo. • Responde de manera apropiada a las ideas de otro niño sobre cómo construir un mejor camino para autos en el piso. • Comparte el juego de masa para que otro niño puede hacer algo. • Habla durante varios minutos con otro niño sobre cómo se están vistiendo con vestiduras de adultos para el juego imaginario. • Se une a otros niños para crear una vía de tren, usando bloques en el piso. • Sostiene la varita de burbujas a otra niña para que pueda explotar burbujas. • Fija la mesa con otro niño, comunicando lo que se necesita después.
<p>2.2 Participan en secuencias simples de juego imaginario.*</p>	<p>2.2 Crean secuencias más complejas de juego imaginario que incluyen planificación, coordinación de papeles y cooperación.</p>
<p>Los niños juegan de manera imaginativa, en roles complementarios (como padres e hijos) en juego imaginario pero sin mucha planificación o en un cuento muy desarrollado.</p>	<p>Los niños desarrollan narrativas de juego simbólicos más largas y más complejas que incluyen un guion compartido, coordinación de papeles seleccionados por el niño y corrección mutua dentro de esos roles cuando juegan.</p>

*Los niños pueden “jugar” ya sea que se estén comunicando verbalmente o no, narrando el juego o participando de forma motriz en las actividades. Por ejemplo, pueden pedirle a un adulto o compañero que asista en los aspectos de motrices del juego.

2.0 Interacciones entre sus iguales (continuado)

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunica a otro niño, “¡Yo seré el tigre!” cuando están jugando afuera. • Salta al aire simulando “volar”, y otros niños se unen y hacen lo mismo. • Comienza a rugir como un monstruo aterrador; mientras otros niños se dan cuenta, corren ridiculizando el terror o también se convierten en monstruos. • Simula con otro niño que hace un pastel de cumpleaños, luego ambos cantan “Feliz cumpleaños”. • Actúa una historia con sus iguales cuando un maestro se las está leyendo. 	<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crea con un grupo pequeño de niños una historia larga imaginaria con una inicio, medio y final (por ej. una historia de enfermedad que incluye la visita de un médico, un viaje al hospital, una operación y la recuperación del paciente). • Comunica a otro niño, “¡No puedes decir eso! Eres el bebé, ¿Recuerdas?” • Mientras juega con otros niños, comunica, “Estoy enfermo”, a lo que el otro niño responde, “¿En serio?”, y él responde, “No, sólo estoy imaginando”. • Comunica a otro niño, “Digamos que ésta es una cueva secreta, ¿Sí?”, y los otros niños en el grupo responden, “¡Sí!”
<p>2.3 Buscan asistencia para resolver el conflicto con sus iguales, en particular cuando desacuerdos han intensificado a agresión física.</p>	<p>2.3 Negocian entre sí, buscando la asistencia del adulto cuando sea necesario, y aumenta el uso de las palabras para responder al conflicto. Los desacuerdos se pueden expresar con burla verbal además de agresión física.</p>
<p>Los niños buscan la ayuda del adulto cuando tienen conflicto con otro niño. Los desacuerdos entre sus iguales (aquellos sobre compartir juguetes) pueden intensificarse a agresión física, aunque no tan de inmediato cuando suceden con niños de edades menores.</p>	<p>Los niños pueden sugerir estrategias simples de resolución de conflicto, así como también responder a sugerencias de adultos para resolver disputas entre sus iguales. Los niños pueden burlar o molestar a otro niño y no golpearlo y también pueden tomar represalias cuando se les provoca.</p>
<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empuja a otro niño del triciclo del que quiere subirse, luego el otro niño llora y corre para pedir ayuda al maestro. • En el área de bloques, comunica al maestro, “¡Ella no quiere compartir!”, cuando otra niña toma todos los bloques. • Comienza a llorar de inmediato cuando otro niño le tira la estructura de bloques que estaba construyendo, luego busca asistencia de un adulto. 	<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunica en la mesa de agua donde están jugando otros niños, “¿Cuándo puede ser mi turno?” • Excluye a otro niño del grupo, comunicando, “No puedes jugar con nosotros”. • Comunica a otro niño en el área de bloques, “Estoy jugando con estos; puedes jugar con aquellos”, o sugiere tomar turnos. • Comunica, “¡No me gusta cuando me empujas!”, sin una indicación del maestro. • Empuja a otra niña en la fila que la empujó, a lo que otros niños responden, “¡Basta de hacer eso!”

3.0 Participación en grupo

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
<p>3.1 Participan en actividades de grupo y están comenzando a comprender y cooperar con expectativas sociales, reglas de grupo y roles.</p>	<p>3.1 Participan de manera positiva y cooperativa como miembros del grupo.</p>
<p>Los niños disfrutan de participar en actividades de grupo y está comenzando a comprender las expectativas sociales y reglas de grupo y su aplicación. Sin embargo, los niños pueden tener dificultades para coordinar sus intereses con aquellas personas del grupo.</p>	<p>Los niños participan en actividades de grupo con la habilidad de anticipar rutinas familiares y contribuyen a proyectos compartidos de manera más competente como miembros del grupo.</p>
<p>Ejemplos</p>	<p>Ejemplos</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Disfruta jugar a juegos simples como “Pato, pato, ñato” o “Sigamos al líder,” con ayuda de un adulto. • Se queda con el grupo para una caminata en la naturaleza. • Se da cuenta cuando otros niños no van a clase. • Responde de manera apropiada cuando un maestro anuncia la hora de actividades en círculo o la limpieza aunque puedan necesitar guía en qué hacer. • Se interesa en jugar juegos pero a menudo se desvía de las reglas. • La atención a menudo se pierde después de un breve período de actividad en grupo, en particular si no está participando personalmente, lo que puede resultar en comportamiento inapropiado o no participación. • Comienza a explorar roles sociales (por ej. madre, maestro) en juego imaginario. • Responde de manera apropiada a las indicaciones en canciones o historias durante el tiempo de actividades en el círculo (por ej., “Hokey Pokey,” “Cabeza, hombros, rodillas y pies”, “La araña pequeñita”). • Necesita ayuda para recordar cómo prepararse para una actividad, como estar listo para pintar en un caballete. • Con la indicación de un adulto, puede compartir juguetes o esperar para un turno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Anticipa las rutinas predecibles del día, como iniciar el lavado de manos sin que se le indique hacerlo cuando llega la hora de la merienda. • Explora roles sociales de manera activa en el juego imaginario. • Es más capaz de sostener la atención y permanecer participando en actividades de grupo, como armar un rompecabezas juntas, de manera cooperativa. • Aplica las reglas de juego de manera más consistente con los juegos simples. • Conoce el procedimiento para abandonar el entorno para ir al baño o a otra habitación y corrige a los niños que no siguen el procedimiento. • Se anticipa y comienza a prepararse para una actividad, como un proyecto de pintura. • A veces comparte de manera espontánea y piensa en tomar turnos sin la indicación de un adulto.



4.0 Cooperación y responsabilidad

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
<p>4.1 Buscan cooperar con las indicaciones de los adultos pero sus capacidades para el autocontrol son limitadas, en especial cuando se frustran o se molestan.</p>	<p>4.1 Tienen capacidades de crecimiento para el autocontrol y se motivan para cooperar a fin de recibir la aprobación de los adultos y piensan de manera que se aprueben a sí mismos.</p>
<p>Los niños se esfuerzan por seguir las indicaciones del adulto para mantener una buena relación con el padre o maestro y debido a los incentivos y reglas. Los niños a menudo se consternan o angustian cuando se les corrige. Los niños tienen más dificultad para cumplir con las indicaciones cuando no tienen el apoyo de un adulto o cuando se sienten angustiados o frustrados.</p>	<p>La cooperación de los niños con las indicaciones del adulto es más responsable debido a las mejores capacidades de autocontrol. A los niños se les motiva mediante la aprobación de los adultos y por un deseo de verse a sí mismos de manera que se les aprueba por su buena conducta, reflejando su aceptación de los estándares de adultos para sí mismos.</p>
<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Juega con sutileza con el conejo de la clase cuando el maestro le recuerda hacerlo pero puede jugar de manera más ruda en otras ocasiones. • Parece triste y se esconde después de que el maestro comenta sobre un comportamiento inapropiado. • Sonríe cuando el maestro comenta sobre el comportamiento cooperativo del niño mientras arma la mesa para almorzar. • Golpea a otro niño cuando se frustra, luego mira al maestro. • Grita enojado a otro niño, pero se ve confundido o angustiado cuando el otro niño comienza a llorar. • Participa en las rutinas de clase como la limpieza. 	<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le dice a otro niño que sea atento con el cobayo de la clase. • Sugiere tomar turnos con otro niño que quiere montar un triciclo. • Comunica espontáneamente, “¡Soy un buen ayudante!” • Accidentalmente derrama pintura sobre el trabajo artístico de otro niño, luego comunica, “Lo siento”, o busca otro papel para el niño. • Comunica, “uh-oh,” y comienza a recoger las piezas de un rompecabezas que ha tirado de un estante. • Trabaja de manera cooperativa con un amigo para limpiar la mesa con esponjas después del almuerzo. • Responde de manera cooperativa cuando su comportamiento es corregido por un maestro.



Relaciones

1.0 Apego a los padres

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
<p>1.1 Buscan seguridad y apoyo de sus figuras principales de apego familiar.</p>	<p>1.1 Toman una iniciativa mayor en buscar seguridad y apoyo de sus figuras principales de apego familiar.</p>
<p>Los niños usan sus cuidadores familiares (por ej. madre, padre, abuelo, otro adulto que críe al niño) como fuentes de seguridad y apoyo, particularmente en circunstancias desafiantes, de obteniendo comodidad, solicitando ayuda y comunicando sobre sentimientos.</p>	<p>Los niños buscan el apoyo de sus cuidadores familiares, particularmente en situaciones difíciles, solicitando ayuda para resolver conflictos con otras personas, iniciando la resolución de problemas cooperativos o buscando comodidad cuando están angustiados.</p>
<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Juega cómodamente en el otro lado de la habitación o en el parque mientras el padre habla con el maestro, pero llora al padre para que lo consuele si se lastima o se frustra y de inmediato se calma cuando está cómodo. • Pide la ayuda de un padre con una tarea (por ej. ponerse los zapatos) y puede cooperar con la asistencia del padre. • Responde de manera positiva a la llegada del padre después de una ausencia. • Corre hacia su padre para contarle sobre haber sido golpeado en su cabeza y pide un abrazo. 	<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Busca la ayuda de un padre cuando hay conflicto con un hermano. • Con la asistencia de un padre, describe sus sentimientos sobre una experiencia reciente que lo angustia. • Busca la ayuda del padre en una tarea difícil (por ej. cierre de un saco, doblar una nota) y coopera de inmediato.
<p>1.2 Contribuyen a mantener relaciones positivas con sus figuras principales de apego familiar.</p>	<p>1.2 Contribuyen a la cooperación mutua positiva con sus figuras principales de apego familiar.</p>
<p>Los niños prefieren interactuar con sus cuidadores familiares, los elijen para compartir actividades, brindando asistencia y mostrando descubrimientos o logros.</p>	<p>Los niños demuestran una conciencia de mutualidad de relaciones cercanas en sus esfuerzos por ayudar, mostrando interés en los sentimientos, preferencias o bienestar del encargado y compartiendo actividades.</p>
<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pide al padre que mire algo que el niño ha aprendido a hacer. • Prefiere la compañía o asistencia del padre a la de otros adultos que podrían estar igualmente disponibles. • Responde de manera positiva cuando la madre inicia una conversación sobre una experiencia compartida, aunque no contribuirá mucha a la conversación a esta edad. 	<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quiere hacer una tarjeta de cumpleaños para el padre mientras está en la escuela. • Quiere ayudar al padre a cuidar a un hermano bebé o a una mascota o trabajar junto al padre en una tarea en el hogar (según lo informa el padre). • Comunica sentimientos a la madre, a veces tomando la iniciativa de hacerlo.



1.0 Apego a los padres (continuado)

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
<p><i>Ejemplos (continuado)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Muestra al padre un dibujo que ha hecho en la escuela ese día. • Comparte información sobre los padres con un maestro (por ej. “¡Mi papá pescó un pescado!”). 	<p><i>Ejemplos (continuado)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Informa al maestro sobre cómo ayudar con una tarea rutinaria en el hogar. • Muestra al adulto de apego lo que ha estado trabajando en la escuela.
<p>1.3 Después de la experiencia de cuidado fuera del hogar, manejan las partidas y separaciones de las figuras principales de apego familiar con asistencia del maestro.</p>	<p>1.3 Después de la experiencia de cuidado fuera del hogar, parten cómodamente de las figuras familiares principales de apego. Además, mantienen el bienestar mientras se apartan de las figuras principales de apego familiar en el transcurso del día.</p>
<p>Los niños muestran cariño al encargado de la familia cuando el adulto parte al comienzo del día pero puede necesitar la asistencia de un maestro para hacer frente a la separación.</p>	<p>Los niños están ansiosos por comenzar el día en el centro preescolar. Responden cariñosamente al encargado de la familia cuando el adulto parte y tiene poca dificultad de estar separado.</p>
<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le da al padre un abrazo y un beso y se queda cerca de él cuando el padre prepara dejar al niño en el centro preescolar por la mañana. • Comienza a protestar cuando la madre parte pero se tranquiliza fácilmente con el encargado principal en la escuela. • Después de una caída angustiante, llora por la madre pero se calma cuando recuerda que la madre regresará al final del día. • Maneja sus sentimientos después de que el padre sale, jugando con sus objetos favoritos, cargando objetos personales por toda la habitación, etc. • Cambia al idioma que generalmente se habla en el hogar cuando llega el padre. 	<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Corre hacia el centro preescolar cuando llega para saludar a los amigos, luego corre hacia su madre para un abrazo y un beso cuando ella parte. • Dice adiós enérgicamente con su madre al padre cuando éste parte, luego vuelve hacia una actividad favorita. • Saluda al padre con una conversación en el idioma del hogar al final del día.

2.0 Relaciones cercanas con maestros y cuidadores

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
<p>2.1 Buscan seguridad y apoyo de sus maestros y cuidadores principales.</p>	<p>2.1 Toman una mayor iniciativa para buscar el apoyo de sus maestros y cuidadores principales.</p>
<p>Los niños usan sus maestros y cuidadores principales como fuentes de seguridad y apoyo, en particular, circunstancias desafiantes, buscando comodidad, solicitando ayuda y comunicando acerca los sentimientos.</p>	<p>Los niños buscan el apoyo de sus maestros y cuidadores principales, particularmente cuando están en situaciones difíciles, solicitando ayuda del adulto para resolver conflictos con otros, iniciando la resolución cooperativa de problemas o buscando comodidad cuando están angustiados.</p>
<p>Ejemplos</p>	<p>Ejemplos</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Juega cómodamente a una distancia del maestro, pero llora al maestro para pedir ayuda si se lastima o se frustra y se calma de inmediato cuando se le consuela. • Prefiere la compañía o asistencia de un maestro, en particular, a la de otros maestros que podrían estar igualmente disponibles. • Busca estar cerca del maestro principal si está angustiado por conflicto con sus iguales o está asustado por un adulto no familiar. • Habla del maestro principal en el hogar (según lo informa el padre). 	<ul style="list-style-type: none"> • Busca la ayuda de un maestro cuando hay conflicto con otro niño. • Busca la asistencia de un maestro cuando se enfrenta a una tarea difícil (por ej. Un rompecabezas desafiante, una nueva habilidad para dominar). • Después de regresar de una actividad al aire libre, busca al maestro principal y le pide jugar un juego en conjunto. • Con la asistencia de un cuidador principal, puede describir sus propios sentimientos sobre una experiencia nueva que lo angustia.
<p>2.2 Contribuyen a mantener relaciones positivas con maestros y cuidadores primarios.</p>	<p>2.2 Contribuyen a la cooperación mutua y positiva con maestros y cuidadores primarios.</p>
<p>Los niños prefieren interactuar con sus maestros y cuidadores principales, los elijen para compartir actividades, buscan comodidad y asistencia y muestran descubrimientos o logros.</p>	<p>Los niños demuestran una conciencia de mutualidad de relaciones cercanas a sus esfuerzos en ayudar, mostrando interés en sentimientos, preferencias o bienestar del maestro y compartiendo experiencias personales con el maestro.</p>
<p>Ejemplos</p>	<p>Ejemplos</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Completa un rompecabezas y orgullosamente lo muestra al maestro principal. • Rechaza los intentos de otro adulto de ayudarlo cuando el niño está lastimado y mira alrededor para buscar al maestro o encargado principal. • Responde con placer cuando el maestro principal habla sobre el proyecto que hicieron juntos; sin embargo, quizá no contribuya mucho a la conversación a esta edad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Responde con interés cuando el maestro principal comunica, "¡Ayer, tuve un perro nuevo!" • Muestra orgullosamente un dibujo o descubrimiento al maestro principal para obtener una respuesta positiva. • Contribuye a la limpieza de clase a la petición del maestro principal, y a veces, inicia la limpieza de su propio proyecto, luego muestra al maestro lo que ha hecho. • Se ofrece como voluntario cuando el maestro principal está armando una nueva actividad.





2.0 Relaciones cercanas con maestros y cuidadores (continuado)

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
<p><i>Ejemplos (continuado)</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Comunica, “¡Buen día, maestro!” o usa otro término de respeto cuando se lo indica el padre después de llegar al centro preescolar.• Imita el comportamiento del maestro principal.	<p><i>Ejemplos (continuado)</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Cooperar cuando se le pide hacerlo por el maestro principal.• Llama al maestro principal por su nombre propio, coincide con los valores culturales de la familia.• Saluda físicamente al maestro principal o usa otro medio de saludo, culturalmente apropiado.

3.0 Amistades

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
<p>3.1 Eligen jugar con uno o dos de sus iguales particulares, los cuales identifican como amigos.</p>	<p>3.1 Las amistades son más recíprocas, exclusivas, y duraderas.</p>
<p>Los niños juegan con sus iguales bastante pero también buscan la compañía de uno o dos niños específicos con los que se identifican como amigos. Los niños son más cooperativos y comparten un juego más complejo con amigos que con otros niños</p>	<p>Los niños buscan compartir actividades con amigos particulares que, a cambio, buscan su compañía. Los amigos actúan de manera más positiva entre sí pero también suelen tener conflicto mayor. Los niños responden con esfuerzos optimados a la resolución de conflictos.</p>
<p>Ejemplos</p>	<p>Ejemplos</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Juega con regularidad con el mismo amigo. • Juega roles más complejos, imaginativos con un amigo que con otros iguales. • Busca a un igual favorito cuando ingresa al salón. • Se sienta al lado de un amigo a la hora de actividades en círculo o en la hora de comidas. • Se da cuenta cuando un amigo está ausente. • Puede identificar a un amigo por nombre (por ej. "¡Sara es mi amiga!"). • Ofrece un juguete a un amigo para jugar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se sienta con regularidad con uno o dos amigos particulares para el almuerzo. • Busca jugar exclusivamente con uno o más amigos, incluso hasta el punto de excluir a otros niños del grupo de juego. • Comunica, "Somos amigos, ¿Sí?", cuando busca jugar con un par especial. • Va a defender un amigo que está siendo burlado por uno de sus iguales. • Participa en actividades de representación recurrentes, familiares y cooperativas con uno o más amigos favoritos en el entorno. • Comparte experiencias en la familia con un amigo particular. • Se ríe con un amigo sobre una experiencia que han compartido.



Notas bibliográficas

Ser

Autoconciencia

Ha habido un interés de investigación reciente y considerable en el desarrollo de la autoconciencia en niños pequeños, en particular, por el conocimiento que los niños más grandes dentro de la edad preescolar son capaces de una aumentada y considerable profundidad, y entendimiento psicológico, de los conceptos de sí mismos. El período de tiempo tratado en estos fundamentos por tanto es un período transitorio importante. Este período comienza con la autoconciencia muy sencilla y básica de los niños más pequeños, concentrándose en el autoreconocimiento físico (como una imagen en espejo) y autoatribuciones de disposición (por ej. “¡Yo soy grande!”), avanzando hacia una forma más entendida de la autoconciencia psicológica del estudiante de grado temprano. Para revisiones generales de la literatura de investigación, consulte Harter (1999, 2006) y Thompson (2006), que ofrecen representaciones algo diferentes de la autoconciencia en progresión durante el período preescolar. La autoconciencia es un componente importante del éxito escolar temprano porque la autoconfianza de los niños pequeños forma su interés, motivación y persistencia en el trabajo académico, y éxito en el salón de clase, recíprocamente, influye en su sentido de logro y orgullo.

La investigación revelando la autoestima optimista (de manera irrealista) ha utilizado con frecuencia la Escala Harter de Autopercepción para Niños (Har-

ter y Pike 1984); véanse también estudios de Stipek (1984; Stipek y Hoffman 1980; Stipek y Mac Iver 1989; Stipek, Roberts, y Sanborn 1984). La sensibilidad de los niños de edad preescolar en el juicio evaluativo del adulto acerca su rendimiento, además está muy documentada por la investigación de Stipek (1995; Stipek, Recchia, y McClintic 1992). Una cantidad de estudios ha revelado la conciencia emergente de características psicológicas, internas en la autoconciencia de los niños de cuatro años; véase Eder (1989, 1990), Measelle y otros (1998), y el trabajo de Marsh y sus colegas (Marsh, Craven, y Debus 1998; Marsh, Ellis, y Craven 2002). Este trabajo desafía los puntos anteriores, de perspectiva tradicionalista, que los niños de edad preescolar están enfocados exclusivamente en la apariencia y comportamiento apreciable en su auto-percepción, y muestra que cuando se usan métodos de investigación apropia-

La autoconciencia es un componente importante del éxito de escolar temprano porque la autoconfianza de los niños pequeños forma su interés, motivación y persistencia en el trabajo académico . . .

dos, incluso, los niños de cuatro años, revelan un principio de entendimiento de su propia psicología.

Los estudios de investigación creativos de Povinelli han demostrado que los niños de edad preescolar también son capaces de percibirse en un contexto temporal más extendido, incluyendo el pasado y el futuro (Povinelli 2001; Povi-



nelli, Landau, y Perilloux 1996; Povinelli y otros 1999; Povinelli y Simon 1998). Dicha capacidad es relevante tanto para el desarrollo de la memoria autobiográfica como para la autoconciencia. Finalmente, para el momento en que llegan a kindergarten o el jardín de infantes, los niños pequeños ya se están convirtiendo en expertos en el uso e interpretación de la información de comparación social, una habilidad que continuará desarrollándose durante todos los años de escuela primaria (Pomerantz y otros 1995). Los niños mayores de la edad preescolar, recién comienzan a incorporar la información de comparación social en sus autopercepciones.

Autorregulación

El desarrollo de la autorregulación incluye las capacidades emergentes de suprimir una respuesta dominante y realizar, en su lugar, una respuesta subdominante. Esto también se asocia con el autocontrol de la impulsividad y el desarrollo de una actividad más deliberada, intencional durante toda la infancia temprana y media. La autorregulación es relevante al manejo de emociones y comportamientos relacionados con la emoción, atención, actividad cognitiva y comportamiento social (como impulsos para actuar de manera agresiva cuando se le provoca). El crecimiento considerable en la autorregulación en la infancia temprana se revela a través del contraste entre la impulsividad de un niño pequeño y las capacidades del comportamiento más cuidadoso e intencional del niño que se prepara para ingresar al kindergarten o el jardín de niños (aunque estas capacidades, por supuesto, no se ejercen de manera constante). Bronson (2000) ha redactado una reseña valiosa de

investigación y conocimiento práctico de este tema (véase también Brazelton y Sparrow 2001; Knitzer 2000; Committee on Integrating Early Childhood Development 2000). La relevancia de la autorregulación con la preparación escolar de niños pequeños se reconoce ampliamente debido a la importancia del autocontrol emocional, de comportamiento, y cognitivo, para el aprendizaje y en la conducta en el salón de clase

La autorregulación es relevante al manejo de emociones y comportamientos relacionados con la emoción, atención, actividad cognitiva y comportamiento social (como impulsos para actuar de manera agresiva cuando se le provoca).

(véase Kopp 2002; Thompson 2002; Thompson [en prensa]). Varios equipos de investigación han descubierto diferencias en aspectos de la autorregulación que predicen el logro de los niños en la lectura y las matemáticas en los grados primarios tempranos (Alexander, Entwisle, y Dauber 1993; Howse y otros 2003; NICHD Early Childhood Research Network 2003a).

El desarrollo de la autorregulación ha sido un tema de interés duradero para los estudiosos del desarrollo (véase revisiones de esta investigación: Kopp 1982; Kopp y Wyer 1994). Este tema se ha ganado la atención reciente, renovada conforme a los conceptos de “esfuerzo emocional” y “función ejecutiva”. Aunque el esfuerzo emocional a menudo se estudia como componente de personalidad procedente, los investigadores del desarrollo, incluyendo Eisenberg (Eisenberg y otros 2004; Liew, Eisenberg, y Reiser 2004) y Kochanska (Kochanska y Knaack 2003; Kochanska, Murray, y Harlan 2000), han documentado cam-

bios importantes en el desarrollo en las capacidades de los niños pequeños para el esfuerzo emocional. Esta investigación ha revelado no sólo aumentos considerables en las capacidades de los niños para una conducta autorregulada en toda la infancia temprana y media, sino también una asociación constante entre las diferencias individuales en el esfuerzo emocional y medidas independientes de competencia social, regulación de emociones, desarrollo constante y ajuste psicológico. En definitiva, el esfuerzo emocional mayor es un beneficio para la conducta deliberada y socializada de los niños.

La investigación en la función ejecutiva busca explicar el comportamiento de resolución de problemas de los niños en relación a su capacidad de regular sus procesos cognitivos y de atención, otro aspecto de la autorregulación (véase Zelazo y otros 2003). Esta investigación identifica el período de tres a cinco años de edad como un período de desarrollo especialmente importante para la función ejecutiva, que podrá ser asociada con cambios concurrentes en el funcionamiento del cerebro (Bunge y Zelazo 2006; Diamond y Taylor 1996; Gerstadt, Hong, y Diamond 1994).

Entre las diferentes capacidades que adquieren gradualmente los niños pequeños para el autocontrol, la regulación de emociones ha sido de interés particular para científicos del desarrollo debido a su relevancia en la competencia social y el ajuste psicológico. Thompson, Meyer, y Jochem (en prensa) han redactado varias revisiones de teoría e investigación sobre este tema, sintetizando un cuerpo expansivo en la documentación de investigación.

Comprensión social y emocional

En las últimas décadas, ha habido una enorme cantidad de interés de investigación en el desarrollo temprano de comprensión social y emocional. Este interés ha surgido de la comprensión de que, contrario a las ideas tradicionales, los niños pequeños y niños de edad preescolar no son egocéntricos, sino que en su lugar están muy interesados con las creencias de otros y en cómo esas creencias se comparan con las propias (véase Dunn 1988; Saarni 1999). Se ha motivado a la exploración adicional de este tema mediante el entendimiento de las diferencias tempranas en la comprensión social y emocional se asocian con diferencias particulares en competencia social. Los niños de edad preescolar más perceptibles—socialmente y emocionalmente—son capaces de tener un mayor éxito en sus relaciones con sus iguales y adultos (véase Denham y otros 2003; Denham y otros 2002a, 2002b; Denham y otros 2001; y véanse las revisiones de Denham 1998, 2006; Denham y Weissberg 2004; Halberstadt, Denham, y Dunsmore 2001), que es

Los niños de edad preescolar más perceptibles—socialmente y emocionalmente—son capaces de tener un mayor éxito en sus relaciones con sus iguales y adultos . . .

relevante para la preparación escolar. Se ha descubierto que los niños pequeños que son más competentes para comprender los sentimientos de otros, por ejemplo, se vuelven más competentes a nivel académico en los grados primarios, que pueden surgir de las relaciones entre iguales, más exitosas, a las cuales contribuyen (Izard 2002; Izard y otros 2001; véase también Dow-

sett y Huston 2005; Raver 2002; Raver y Knitzer 2002).

En los años recientes, la investigación en esta área ha crecido según la idea de que los niños pequeños desarrollan una “teoría de mente” más compleja por la cual explican el comportamiento de las personas con respecto a los estados mentales internos. Gradualmente empiezan a comprender los estados mentales internos de manera más y más completa. La investigación sobre cómo desarrollar la teoría de mente se ha concentrado en las edades de tres a cinco años, período del cual los niños pequeños avanzan una teoría de mente concentrada principalmente en cómo comprender las intenciones, deseos y sentimientos de otros, y como motivadores de comportamiento hacia a una teoría de mente más avanzada en la que también pueden comprender la naturaleza de los pensamientos y creencias de las personas como motivadores del comportamiento. Una de las características centrales de este avance conceptual es la comprensión emergente del niño de cuatro años acerca las creencias de la gente que pueden ser erróneas; por tanto, otros pueden cometer errores o engañar, y los propios sentimientos del niño se pueden ocultar o encubrir. La documentación de investigación sobre cómo desarrollar la teoría de mente es extensa; resúmenes recientes se pueden encontrar en Wellman (2002) y Harris (2006).

Una de las características centrales de este avance conceptual es la comprensión emergente de los niños de cuatro años acerca las creencias de la gente que pueden ser erróneas . . .

Aunque el entendimiento de los niños pequeños de los determinantes internos de comportamiento sigue siendo rudimentario, hay evidencia de que ya han comenzado a comprender el concepto de características de personalidad y su asociación con las características de comportamiento duraderas en otros. Esta comprensión emergente es paralela a avances similares en su capacidad de percibirse a sí mismos en términos de características psicológicas de la misma manera, según se trata en la nota bibliográfica sobre la autoconciencia. La investigación de Heyman y sus colegas muestra que para los años finales preescolares, los niños han comenzado a derivar su personalidad en las generalizaciones sobre el comportamiento de otros (véase Giles y Heyman 2005a, 2005b; Heyman, Gee, y Giles 2003; Heyman y Gelman 2000).

También existe una documentación de investigación fuerte sobre la comprensión de emoción en desarrollo de los niños, un aspecto de teoría de mente que es especialmente importante para la competencia social. Esta investigación muestra que desde los tres a cinco años de edad, los niños pequeños se vuelven cada vez más capaces de identificar un rango de emociones más general y describir situaciones prototípicas en las que se pueden observar estas emociones. También se vuelven capaces de explicar las causas de estas emociones y sus consecuencias en formas que revelan una mayor comprensión de las bases psicológicas de experiencia emocional (por ej. objetivos frustrados con respecto a la ira). Por supuesto, eso es constante con las características más generales de su teoría de desarrollo de la mente. La investigación sobre comprensión de emoción en desarrollo es

estudiada por Denham (1998, 2006), Harris (1989), Lagattuta y Thompson (2007), Saarni y otros (2006), y Thompson (en prensa; Thompson 2006; Thompson, Goodvin, y Meyer 2006; Thompson y Lagattuta 2006).

Los últimos años preescolares también son testigos del crecimiento en el conocimiento de eventos, es decir, la capacidad de comprender y predecir las rutinas diarias, lo que es un componente importante de comprensión social. Los niños pequeños en el centro preescolar pueden describir la secuencia de eventos que caracterizan las rutinas y experiencias diarias en sus vidas (por ej. un viaje a la tienda de comestibles), y los niños de edad escolar más grandes tienen un conocimiento más exhausto sobre estos eventos (véase Hudson 1993; *Narratives from the Crib* 1989; Nelson 1993).

Finalmente, los años preescolares también son testigos de la conciencia progresiva de los niños y de la respuesta a la diversidad en género, cultura, y grupo étnico, en particular cuando estos son evidentes en diferencias en la apariencia y comportamiento en personas. Ésta es una documentación de investigación compleja, en particular debido a los múltiples orígenes (por ej. aprendizaje social, desarrollo conceptual, exposición directa a la diversidad) de las respuestas de los niños pequeños a la diversidad humana en su experiencia; véase Aboud (2005, 2003).

Empatía y calidez

Las capacidades de los niños pequeños en responder de manera empática y amablemente a otros ante la angustia han sido de extenso interés para los padres, profesionales e investigadores. Estas capacidades se desarrollan en la

comprensión social y emocional en el desarrollo de los niños y contribuyen a su capacidad de cooperar exitosamente con otras personas en los entornos de aprendizaje de grupo.

En la comprensión del desarrollo de calidez, es importante distinguir la respuesta emocional de un niño pequeño a la angustia de otro, que emerge de muy temprano, desde la capacidad de comportamiento para ayudar a la persona angustiada. Saber cómo ayudar a uno de sus iguales en la angustia es un desafío complejo para un niño pequeño (es aún un desafío conceptual mayor resolver cómo ayudar a un adulto angustiada); por lo tanto, el comportamiento de ayuda genuino emerge más tarde en los años preescolares que hace una respuesta emocional de un niño a la angustia de otro. El período de tres a cuatro años de edad es fundamental. Pero desde los tres años, los niños pequeños responden con atención preocupada a la angustia de otro y están interesados en descubrir por qué la persona está angustiada. Pero no es hasta después de los años preescolares que los niños pueden acompañar su respuesta empática con asistencia (aunque esto no necesariamente ocurra de manera confiable). Para las investigaciones recientes de esta investigación, consulte Eisenberg, Spinrad, y Sadovsky (2006), Thompson (1998), y Zahn-Waxler y Robinson (1995).

Iniciativa en el aprendizaje

Cómo los niños enfocan el nuevo aprendizaje y los desafíos de resolución de problemas es una característica fundamental de su éxito académico. “Enfoques al aprendizaje” es un indicador importante del logro en clase en el jardín de infantes y en los grados prima-

rios, con el término “enfoques al aprendizaje” definido como clasificadores de maestro del compromiso, motivación y participación en clase de los niños (Alexander, Entwisle, y Dauber 1993; Duncan, Claessens, y Engel 2005). La curiosidad, interés y autoconfianza natural de los niños pequeños de que pueden descubrir las respuestas a sus preguntas es un componente central de sus capacidades para beneficiarse de las oportunidades de aprendizaje (Thompson 2002).

Comenzando en la infancia temprana, existen diferencias considerables en el entusiasmo, motivación y autoconfianza que los niños traen a las nuevas situaciones de aprendizaje. El trabajo de Dweck y sus colegas ha demostrado que desde muy temprano en la infancia, los niños desarrollan diferentes estilos de aprendizaje que incluyen en su iniciativa de aprendizaje y su persistencia cuando se enfrentan a desafíos difíciles (véase Burhans y Dweck 1995; Dweck 2002; Dweck y Leggett 1988). Los niños con “orientación de rendimiento” concentran sus esfuerzos en las situaciones de aprendizaje que revelan evaluaciones positivas de otras personas y evitan juicios negativos. Como resultado, estos niños pueden evitar situaciones que podrían resultar en fracaso y quizás no persistan en circunstancias en las que probablemente no tengan éxito. En algunas circunstancias, esta orientación puede resultar en una orientación de desaliento aprendido en la que los

La curiosidad, interés y autoconfianza natural de los niños pequeños de que pueden descubrir las respuestas a sus preguntas es un componente central de sus capacidades para beneficiarse de las oportunidades de aprendizaje.

niños tienden a desistir después de fracasar porque no tienen confianza en su capacidad de tener éxito. Por oposición, los niños con una orientación (o dominio) de aprendizaje se concentran en los esfuerzos que aumentan su capacidad. Será más probable que estos niños enfrenten desafíos difíciles si pueden prever el nuevo aprendizaje (incluso si los resultados de esfuerzos iniciales fallan) y es más probable que persistan hasta que tengan éxito. Ésta es la clase de orientación de aprendizaje que mejor predice el logro en clase. Estas diferencias en la orientación de aprendizaje se observan directamente entre estudiantes de grados primarios, pero hay evidencia de que están presentes en los niños de edad preescolar más grandes, de la misma manera (véase Burhans y Dweck 1995; Smiley y Dweck 1994). La investigación por parte de Dweck y sus colegas indica que estas diferencias surgen de muchas influencias, incluyendo los tipos de reacciones por parte de padres y maestros para los éxitos y fracasos en el logro de los niños que hacen énfasis en la habilidad intrínseca y esfuerzo sólido del niño.

La investigación sobre orientaciones en el aprendizaje se concentra en las diferencias particulares entre los niños de una determinada edad. Pero existen también diferencias en el desarrollo en la iniciativa de los niños en el centro preescolar en cuanto al aprendizaje, siendo más probable que los niños más pequeños enfoquen las nuevas situaciones de aprendizaje con entusiasmo y autoconfianza pero no necesariamente con persistencia para enfrentar las situaciones en solucionar problemas. A diferencia, los niños más grandes son alumnos más activos y persistentes pero que es más probable que resuelvan

problemas de manera más creativa, proponiendo sus propias ideas y enfocando las nuevas oportunidades de aprendizaje con iniciativa y participación (véase Committee on Early Childhood Pedagogy 2001; *The Role of Interest in Learning and Development* 1992; Renninger y Wozniak 1985; Flavell, Miller, y Miller 2001).

Interacción social

Interacciones con adultos conocidos

Los niños pequeños con regularidad interactúan con adultos conocidos en entornos preescolares y otros en la infancia temprana. Aunque estos adultos no sean figuras de apego y las relaciones de los niños con ellos no sean precisamente fuentes de seguridad y apoyo, la capacidad de un niño para interactuar de manera competente con adultos conocidos es importante para la competencia social y la capacidad de obtener ayuda en las necesidades de los niños. La capacidad de interactuar con otros adultos es importante también para el éxito escolar porque los niños en kindergarten o el jardín de niños y los grados primarios deben interactuar con muchos adultos y no con sus maestros.

Con el enfoque principal de la investigación de desarrollo en—el forjar y sostener—las relaciones cercanas de los niños pequeños, los científicos han puesto considerablemente menos atención al crecimiento de habilidades sociales, relevantes para interactuar con adultos familiares (véase Durkin 1995 para obtener una fuente general). La investigación relevante ofrece una representación que es coherente con las conclusiones de otros fundamentos. Los niños mayores en dentro de

la edad de tres años han desarrollado una cantidad de habilidades sociales para interactuar de manera competente con adultos familiares, incluso desarrollando habilidades para participar en conversaciones simples, disfrutar las actividades compartidas de otras personas, y cooperar con solicitudes o indicaciones, y pueden ejercer estas habilidades en entornos conocidos y cómodos. Los niños de cuatro años más grandes no sólo están más avanzados en la mayoría de estas habilidades sociales sino que también toman una mayor iniciativa activa para interactuar con adultos conocidos. Basándose en estas conclusiones, la mayoría de los niños se están preparando para varios encuentros sociales que caracterizarán su experiencia en el kindergarten o el jardín de niños y los grados primarios.

Interacciones entre sus iguales

No hace mucho que los investigadores de desarrollo y profesionistas subestimaron las habilidades sociales con sus iguales de niños pequeños, interpretando episodios de conflicto para reflejar el egocentrismo e interés social limitado de los niños de edad preescolar. Con la experiencia aumentada de los niños pequeños en los entornos preescolares y en la infancia temprana, los investigadores han reformulado las interacciones entre iguales en los niños y han descubierto que son bastante más complejas, sofisticadas y multifacéticas de lo que se pensó anteriormente. Este descubrimiento coincide con los logros del desarrollo descritos en los otros fundamentos. A medida que los niños de edad preescolar logran percepciones considerables en los pensamientos y sentimientos de otros niños, a través del aumento de su “teoría de mente”, por

ejemplo, son capaces de cooperar más con otros niños y ser más adeptos para usar estrategias en la resolución de conflicto.

El desarrollo de habilidades sociales con sus iguales también es importante para el crecimiento de la preparación escolar. Una cantidad de estudios han mostrado que las experiencias entre sus iguales en los niños de kindergarten o el jardín de niños y grados primarios son un indicador importante del éxito académico del niño y ajuste escolar. Los niños que tienen una mayor aceptación entre sus iguales y relaciones positivas con sus iguales, tienden a sentirse más positivos en cuanto a venir a la escuela, participan más en actividades de clase y logran más en la clase (Buhs y Ladd 2001; Ladd, Birch, y Buhs 1999; Ladd, Kochenderfer, y Coleman 1996, 1997; O'Neil y otros 1997).

El período de edades de tres a cinco años es particularmente importante para la evolución de habilidades sociales entre sus iguales, y estos fundamentos ilustran formas multifacéticas en las que las relaciones con sus iguales prosperan durante este momento (véase los estudios del tema de Rubin, Bukowski, y Parker [2006] y Rubin y otros [2005]). Los niños pequeños inicialmente adquieren habilidad y confianza mayor para interactuar con otros niños en grupos de juego, de dos o tres; más tarde, lo hacen en grupos grandes entre sus iguales, muy coordinados. Entre los logros importantes del último período de preescolar, está la capacidad de iniciar la sociabilidad entre iguales

El juego imaginativo—uno de los sellos de actividad del juego preescolar—se desarrolla considerablemente en su complejidad y sofisticación.

y unir a otros al juego sin problemas; compartir con otros de manera cooperativa y espontánea; coordinar el comportamiento de uno con el de otro o más niños; comunicar de manera en que los otros niños puedan comprender; y de emplear procedimientos espontáneamente (como tomar turnos) que reducen la posibilidad de conflicto entre iguales (Howes 1987, 1988; Vandell, Nenide, y Van Winkle 2006).

El juego entre iguales de niños cambia considerablemente durante el último período preescolar. Los niños en el centro preescolar se vuelven más capaces para cooperar y coordinar su actividad compartida, jugar de manera interactiva, y no tanto lado a lado. Además, el juego imaginativo—uno de los sellos de actividad del juego preescolar—se desarrolla considerablemente en su complejidad y sofisticación. Los niños pequeños proceden con simples secuencias de actividad simbólica hasta los episodios muy ordenados y complejos del juego imaginativo que implica la planificación, la coherencia de roles, y la corrección mutua cuando se desarrolla el cuento (Goncu 1993; Howes 1987, 1988, 1992; Howes y Matheson 1992). La capacidad valiosa de los niños en el centro preescolar más grandes de forjar de manera competente los roles, coordinar su actividad con aquella de otros niños en roles simbólicos y controlar el desarrollo del guión de juego sociodramático es coherente, y ayuda a confirmar, mucho de lo que conocemos sobre su comprensión social y capacidades de cooperación, conciencia del yo, y autorregulación durante este período.

Las interacciones de iguales no siempre proceden de manera feliz, por supuesto. Hay cambios considerables en el desarrollo durante este período en cómo los niños pequeños expresa su

hostilidad cuando surgen desacuerdos. Es más probable que los niños en el entorno preescolar respondan con agresión física, mientras que los niños en el entorno preescolar más grandes pueden expresar su hostilidad en formas más socialmente aceptables y es más probable que usen burlas y molestias verbales y no golpes (Tremblay 2000). Afortunadamente, también hay cambios en el desarrollo en las capacidades de los niños para la negociación de conflictos, es por eso que en los años de preescolar, los niños pueden sugerir espontáneamente estrategias de resolución de conflictos simples (como proponer materiales de juego alternativos o tomar turnos) y usar la negociación sobre la agresión (Howes 1987, 1988; Rubin y otros 2005; Rubin, Bukowski, y Parker 2006; Vandell, Nenide, y Van Winkle 2006). Estas estrategias de resolución de conflictos se desarrollarán en más detalle en los grados de primaria, por supuesto, pero las diferencias en las capacidades de los niños en preescolar de emplear espontáneamente las estrategias de resolución de conflictos son una base importante para su competencia social con los pares a esta edad.

Participación en grupo

La habilidad de participar de manera cooperativa y constructiva en la actividad del grupo es una habilidad esencial en cualquier actividad de aprendizaje de grupo; de esta manera, es un componente fundamental de la preparación escolar. Esta subdisciplina integra los logros del desarrollo descritos en otras bases socioemocionales y los aplica en la competencia del niño pequeño como miembro del grupo (véase *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs* 1997; Landy 2002). Estos logros del desarrollo (descritos

en detalle en otras bases) incluyen:

- Desarrollar capacidades de autorregulación y autocontrol, que permiten al niño de preescolar más pequeño recordar las reglas del comportamiento en clase, los juegos y otras actividades; aplicar las reglas a su propio comportamiento; y autocorregirse espontáneamente para mantener mejor el cumplimiento con dichas reglas (Bronson 2000; Kopp 1982; Kopp y Wyer 1994)
- Desarrollar habilidades para el autocontrol de comportamiento y atención, que permite al niños de preescolar conseguir una mayor habilidad para concentrar la atención deliberadamente; se sienta quieto en períodos más largos; maneja las transiciones en la rutina diaria de manera más fácil; coopera en juegos que requieren respuestas específicas en momentos específicos (por ej., “Hokey Pokey”); y está menos nervioso y se distrae menos (Zelazo y otros 2003)
- Desarrollar capacidades de cooperación y un sentido de responsabilidad en relación con otros, que hace que los niños de edad preescolar más grandes tengan un compromiso más consciente para cumplir con los procedimientos de grupo (a veces, corrige de manera espontánea a otros niños que no cumplen); a menudo anticipa los procedimientos antes de que la maestra se lo recuerde, y actúa de manera que ayude al grupo a funcionar mejor (Kochanska y Thompson 1997; Thompson y otros 2006)
- Desarrollar el conocimiento de eventos, que permite que el niño más grande comprenda y prediga las rutinas normales del cronograma de clase; maneje bien las transiciones de rutina; y coopere con nuevas acti-

vidades cuando son iniciadas por el maestro, especialmente cuando se requieren tareas de preparación para la actividad (Hudson 1993; *Narratives from the Crib* 1989; Nelson 1993)

- Desarrollar comprensión social y emocional, que permite que los niños más grandes (con “teoría de mente” más avanzada) coordinen mejor sus propios deseos, necesidades e intereses con aquellos de otras personas, que, a su vez, facilita las capacidades de los niños más grandes para colaborar en actividades de grupo así como también jugar de manera armónica con pares (Harris 2006; Thompson 2006)
- Desarrollar conciencia del ser, que permite a los niños de edad preescolar identificarse a sí mismos, no sólo como personas en una clase, sino también como miembros de un grupo, e indica a los niños en el entorno preescolar más grandes que se esfuerzan para hacer que el grupo funcione mejor en actividades compartidas (Harter 1999, 2006; Thompson 2006)

Por lo tanto, el objetivo de delinear una nueva subárea para la participación en grupo es indicar cómo estos diferentes logros de desarrollo se reúnen de manera que permiten que los niños en el entorno preescolar, debido a esta constelación de habilidades en desarrollo, sean participantes de grupo más constructivos que lo que son los niños menores. Por lo tanto, en este sentido, el total (de estos avances en la conducta de clase) es verdaderamente mayor que la suma de las partes en desarrollo.

Cooperación y responsabilidad

Debido a las teorías de desarrollo moral de Piaget (1965) y Kohlberg (1969), durante muchos años se creyó

que los niños pequeños estaban motivados principalmente por recompensas y castigos en su cooperación con los estándares de los adultos. Esta creencia era coherente con la visión tradicional de que los niños pequeños eran egocéntricos cuando consideraban las necesidades de otros en relación a las propias. Sin embargo, durante las últi-

Sin embargo, durante las últimas décadas, ha emergido una nueva visión del crecimiento temprano de cooperación y responsabilidad, estudiada bajo el término de “desarrollo de la conciencia”.

mas décadas, ha emergido una nueva visión del crecimiento temprano de cooperación y responsabilidad, estudiada bajo el término de “desarrollo de la conciencia”. Ésta pone énfasis en que, además de responder a los incentivos y castigos de los adultos, los niños pequeños están motivados por la cooperación con sus apegos emocionales a aquellos adultos en su deseo de mantener relaciones positivas con ellos. Los niños cooperan para mantener relaciones de cooperación mutua con los adultos que los cuidan. Además, los niños pequeños también están motivados por los sentimientos de otros para actuar en formas que no causen angustia a otras personas. Además, cuando llegan al final de los años de preescolar, también se los motiva para cooperar y actuar responsablemente porque al hacerlo, piensan de manera más aprobadora sobre sí mismos. Esto refleja que los niños pequeños han procedido sobre una visión “externa” principal de las expectativas y estándares de los adultos, en otras palabras, cooperando porque es lo que los adultos esperan, a una acep-

tación “internalizada” de los estándares de los adultos en cuanto a su objetivo. El deseo de percibirse como cooperativos, útiles y “buenos” emergen en este momento y seguirá siendo un motivador importante, de toda la vida de la conducta moral.

Estas conclusiones sobre el desarrollo de la cooperación y responsabilidad emergen de una gran cuerpo de documentación de investigación, a la cual Kochanska ha hecho contribuciones importantes (por ej., véase Kochanska 1997, 2002; Kochanska y Thompson 1997). Se puede encontrar una revisión de esta documentación de investigación en Thompson, Meyer, y McGinley (2006). El desarrollo de las capacidades de cooperación y responsabilidad es importante para el éxito escolar temprano. Una cantidad de equipos de investigación han descubierto que las diferencias individuales en las capacidades de cooperación de los niños están directamente relacionadas con el logro académico de los niños en los grados primarios tempranos (Alexander, Entwisle, y Dauber 1993; McClelland, Morrison, y Holmes 2000; Yen, Konold, y McDermott 2004). Los niños que muestran un cumplimiento cooperativo mayor con sus maestros son capaces de llevarse mejor en clase y lograr más que los niños que son menos cooperativos.

Los cambios en el desarrollo de la cooperación motivada de los niños y de su creciente sentido de responsabilidad se construyen sobre los logros del desarrollo en otras áreas sociales y emocionales. En particular, estos cambios se

Los niños con relaciones familiares más seguras, de apoyo también muestran menos problemas de conducta y tienen mejores hábitos de trabajo.

construyen sobre las capacidades en desarrollo de los niños para la autorregulación y los cambios en la conciencia del yo que permiten que los niños de edad preescolar más grandes se perciban como positivos y susceptibles de aprobación. En este aspecto, y en otros, el crecimiento en el último período preescolar se integra y es coherente en las diferentes áreas de desarrollo.

Relaciones

Apego a los padres

Una de las conclusiones centrales de la investigación del desarrollo es el punto hasta que cual los niños pequeños dependen de las relaciones cercanas con sus cuidadores para la seguridad emocional y bienestar. Décadas de investigación sobre relaciones de apego de padres e hijos en la infancia y en la infancia temprana han establecido la importancia de la seguridad de estas relaciones y de su importancia a largo plazo para un autoconcepto del niño, las relaciones con otros y la comprensión de cómo son las personas (véase las revisiones de Thompson 2006; Thompson y otros 2005; y Waters y otros 1991). Al mismo tiempo, los investigadores del desarrollo se dieron cuenta de que los cuidadores en los que confían los niños emocionalmente no son siempre los padres biológicos. A veces son los abuelos u otros adultos que asumen un rol de encargado regular en la vida del niño, en un sentido son “padres psicológicos” para el niño. Esto es verdadero cuando los que no son padres son padres sustitutos (como cuando los abuelos son los que brindan el cuidado de tiempo completo de un padre que está incapacitado o ausente) y cuando los que no son padres son

padres conjuntos junto los padres biológicos del niño. En cada caso, estos cuidadores adultos asumen una función de crianza en la vida del niño y en general son figuras de apego. Esta subárea se etiqueta como “Apego a los padres”, aunque los fundamentos hacen referencia a las “figuras de apego familiares primarias” para reconocer la diversidad de los adultos que son figuras de apego para los niños pequeños.

En coherencia con su importancia psicológica para los niños pequeños, también se ha descubierto que los apegos de padres e hijos son importantes para el desarrollo de la preparación escolar. Muchos estudios han descubierto que la calidad de la relación de padres e hijos en los años del entorno preescolar, en especial, su calidad en términos de calidez y apoyo para el niño, predice el éxito académico sucesivo de los niños en el jardín de niños y en los primeros años de primaria, así como también en su competencia social en el salón. Los niños con relaciones familiares más seguras, de apoyo también muestran menos problemas de conducta y tienen mejores hábitos de trabajo (Burchinal y otros 2002; Estrada y otros 1987; Morrison, Rimm-Kauffman, y Pianta 2003; NICHD Early Child Care Research Network 2003b, 2003c, 2005; Pianta, Nimetz, y Bennett 1997).

Las indicaciones de comportamiento del apego de padre e hijo en los niños en preescolar están bien establecidas (Marvin y Britner 1999), y los indicadores de relaciones de apego incorporadas a estas bases se extraen de la vasta documentación de investigación así como también de los instrumentos de evaluación validada para evaluar la calidad del apego de padre e hijo (véase Solomon y George 1999; Waters 2006). A diferencia de la dependencia de bebés

y niños pequeños sobre la proximidad física para con sus cuidadores, los niños en preescolar son más socialmente independientes e incluso más emocionalmente dependientes de sus figuras de apego. Los indicadores aquí se concentran en cómo los niños en un entorno preescolar buscan seguridad y apoyo de sus figuras de apego en formas apropiadas a la edad así como también en sus capacidades de mantener las relaciones positivas con sus figuras de apego en toda su propia iniciativa (Maccoby 1984). Un cambio importante en el desarrollo en las relaciones de apego durante este período es la mayor iniciativa de los niños en el centro preescolar más grandes tanto para buscar apoyo como para mantener una relación de cooperación mutua positiva con sus figuras de apego, que es un resultado de su comprensión psicológica mayor del adulto y de la relación que comparten. Como con los niños más pequeños, los niños en el centro preescolar muestran su confianza en las figuras de apego a través de su preferencia de estar con el adulto; la capacidad del adulto de asistir y confortarlos cuando otros no pueden; sus esfuerzos de atraer la consideración positiva de la figura de apego (y evitar la crítica por parte de esa persona); su placer en la actividad compartida con el adulto; y la mayor facilidad con la que pueden revelar y tratar temas problemáticos (como experiencias angustiantes) con la figura de apego.

Todos los indicadores de comportamiento incluidos en esta base deben ser observados directamente de niños que interactúan con sus figuras de apego familiares mientras están en un entorno de infancia temprana. Un indicador adicional se relaciona con el éxito de los niños en el centro preescolar en hacer frente a la partida de una figura

de apego al comienzo del día y con una separación durante todo el día, para la cual los niños en el centro preescolar más pequeños requieren mayor asistencia que los niños en el centro preescolar más grandes. Esta diferencia surge de la mayor habilidad de los niños de edad preescolar más grandes para mantener una representación mental satisfactoria de la figura de apego y de su relación con dicha persona para sustentarlos; sus capacidades autorregulatorias mayores; y su participación mejorada con las relaciones de iguales y las actividades del entorno.

Relaciones cercanas con maestros y cuidadores

De la misma manera que los investigadores han reconocido la importancia de los cuidadores que no son padres dentro de la familia para el bienestar emocional del niño pequeño, también han reconocido la importancia de los cuidadores fuera del hogar. Los niños en el entorno preescolar desarrollan vínculos emocionales sólidos con sus maestros y cuidadores en entornos de infancia temprana, y aunque exista algo de debate sobre si éstos deben considerarse “apegos” cuando el término se aplica a los cuidadores familiares principales (padres u otros adultos que crían al niño), es evidente que estas relaciones de cuidador familiar cercanas funcionan mucho más como relacio-

Aunque estas relaciones no son intercambiables, y las relaciones cercanas fuera del hogar no reducen la fortaleza de apego de los niños con los padres, es evidente que ambos tipos de relaciones son importantes a nivel de desarrollo.

Varios estudios han confirmado que el éxito de niños pequeños en el jardín de niños y en los grados primarios está formidablemente influenciado por la calidad de relación entre la maestra y niño, y que el conflicto de relación es un indicador de rendimiento académico deficiente y problemas mayores de comportamiento, a veces más tarde en los años.

nes de apego para niños en entornos de infancia temprana (Berlin y Cassidy 1999; Dunn 1993; Howes 1999). Los niños pequeños dependen mucho de los maestros o cuidadores principales o en entornos de infancia temprana en la misma manera en que dependen de sus cuidadores familiares en el hogar. Aunque estas relaciones no son intercambiables, y las relaciones cercanas fuera del hogar no reducen la fortaleza de apego de los niños con los padres, es evidente que ambos tipos de relaciones son importantes a nivel de desarrollo.

Las relaciones cercanas de los niños con los maestros y cuidadores de preescolar también son importantes para su desarrollo de la preparación escolar. Una cantidad de estudios han descubierto que la calidez y seguridad de la relación del niño del entorno preescolar con un maestro preescolar son predictivas del rendimiento futuro en clase, las habilidades de atención y la competencia social del niño en el jardín de niños y la clase de grado primario (Peisner-Feinberg y otros 2001; Pianta, Nimetz, y Bennett 1997; véase Committee on Early Childhood Pedagogy 2001 y Lamb 1998 para revisiones). La importancia de las relaciones cercanas fuera del hogar se extiende a la adaptación de los niños a la escuela. Varios

estudios han confirmado que el éxito de los niños en el jardín de niños y en los grados primarios está formidablemente influenciado por la calidad de relación de la maestra y niño y que el conflicto de relación es un indicador del rendimiento académico más deficiente de los niños y de los mayores problemas de comportamiento, a veces más tarde en los años (Birch y Ladd 1997; Hamre y Pianta 2001; La Paro y Pianta 2000; Pianta, Steinberg, y Rollins 1995; Pianta y Stuhlman 2004a, 2004b). De manera similar a la forma en la que las relaciones exitosas en pares en la clase contribuyen al entusiasmo de los niños para aprender y el éxito en el salón preescolar, de la misma manera la relación maestro-niño es un contribuyente

Las amistades se caracterizan por un juego más complejo entre amigos y un comportamiento más positivo y cariñoso. Pero, aunque es algo sorprendente, podrá haber conflicto mayor entre amigos que en interacciones con los no amigos.

importante, tanto antes de ingresar a la escuela como posteriormente.

Los indicadores de las relaciones cercanas de los niños pequeños con maestros y cuidadores del entorno preescolar son considerablemente coherentes con los indicadores de comportamiento de los apegos de los niños con sus cuidadores familiares. En ambos casos, las características importantes son el punto hasta el cual los niños buscan seguridad y apoyo de sus maestros de preescolar y cuidadores primarios y el punto hasta el cual contribuyen a mantener relaciones positivas con dichos adultos. Los niños de edad preescolar muestran

su confianza a los maestros preescolares principales a través de su preferencia de estar con el adulto; la capacidad del adulto de asistir y confortarlos cuando otros no pueden; sus esfuerzos de atraer la consideración positiva de la figura del maestro (y evitar la crítica por parte de esa persona); su placer en la actividad compartida con el adulto; y la mayor facilidad con la que pueden revelar y tratar temas problemáticos (como experiencias angustiantes) con al maestro de preescolar o cuidador primario. Aunque esta similitud en los indicadores de comportamiento no debe tomarse para indicar que las relaciones de los niños pequeños con sus padres es idéntica a sus relaciones con los maestros en preescolar y cuidadores primarios en entornos de infancia temprana, claramente no lo son, es importante reconocer que los niños derivan la seguridad y apoyo de sus relaciones cercanas en estos entornos comparado con la confianza que derivan de las relaciones de apego en el hogar.

Amistades

Nuestro entendimiento de las amistades de los niños preescolares ha avanzado de acuerdo con nuestro conocimiento de las interacciones entre los niños de edad preescolar, ambas de las cuales revelan la habilidad y sofisticación de las habilidades de los niños en la sociabilidad de iguales ser que mayores que lo que se creía anteriormente. Las amistades son importantes para la adaptación de los niños a la escuela y para su éxito académico por la misma razón que son importantes las interacciones exitosas entre iguales: hacen que los niños en el jardín de niños y en grados de escuela primaria esperen con ansias, ir a la escuela, tener una expe-



riencia de escolar más positiva y lograr más como estudiantes (Ladd, Kochenderfer, y Coleman 1996, 1997; Ladd, Birch, y Buhs 1999).

La investigación sobre las amistades de los niños en el centro preescolar revelan que las relaciones cercanas entre los pares tienden a ser más estables con el tiempo; pero con la edad en aumento de los niños, estas amistades se vuelven más recíprocas, más exclusivas (es decir, es más probable que los niños excluyan a otros niños de las actividades que comparten con amigos) y los amigos se vuelven, más psicológicamente, conscientes, de la relación que comparten (véase las revisiones de Gottman 1983; Parker y Gottman 1989; Rubin y otros 2005; Rubin, Bukowski, y Parker 2006; Vandell, Nenide, y Van Winkle 2006). Las amistades se caracterizan por un juego más complejo entre amigos y un comportamiento más positivo y cariñoso. Pero, aunque

es algo sorprendente, podrá haber conflicto mayor entre amigos que en interacciones con los no amigos. La mayor incidencia de conflicto puede provenir tanto de la frecuencia mayor en interacción amistosa, como de la inversión emocional en estas interacciones. Sin embargo, hacia el final de los años escolares, es más probable que los amigos negocien entre sí, para desconectarse de desacuerdos antes de que el conflicto empeore, y para encontrar otras maneras de mantener su amistad más allá del desacuerdo (Gottman 1983; Hartup 1996; Howes, Droege, y Matheson 1994; Parker y Gottman 1989). En estas formas, entonces, las funciones más amplias para desarrollar competencias sociales y emocionales en infancia temprana contribuyen al mantenimiento de la amistad en niños más grandes de edad preescolar, y en su persistencia a través del tiempo.



Glosario

acercamientos al aprendizaje. La participación, motivación y participación en el salón de clase de los niños

cuidador. Un adulto con responsabilidad para con los niños en un hogar de cuidado de niño en la familia o un adulto que brinda cuidado a un familiar, amigo o vecino

cuidador o encargado familiar. Una madre, un padre, un abuelo u otro adulto que cría al niño

entorno de la educación temprana. Todo entorno en el que se recibe educación y cuidado de los niños del entorno preescolar

figuras de apego. Cuidadores en los cuales los niños dependen más, como un padre, abuelo o encargado que no sea el padre; adultos que asumen una función de crianza

maestro. Un adulto con responsabilidad en la educación y cuidado de los niños en un programa o centro preescolar

teoría de mente. La capacidad en desarrollo de los niños para explicar el comportamiento de las personas con respecto a los estados mentales internos

Referencias

- Aboud, Frances E. 2005. "The Development of Prejudice in Childhood and Adolescence," en *On the Nature of Prejudice: Fifty Years After Allport*. Editado por J. F. Dovidio; P. Glick; y L. A. Rudman. Malden, MA: Blackwell.
- Aboud, Frances E. 2003. "The Formation of In-Group Favoritism and Out-Group Prejudice in Young Children: Are They Distinct Attitudes?" *Developmental Psychology*, Vol. 39, N° 1, 48–60.
- Alexander, Karl L.; Doris R. Entwisle; y Susan L. Dauber. 1993. "First Grade Classroom Behavior: Its Short- and Long-Term Consequences for School Performance," *Child Development*, Vol. 64, 801–14.
- Base de investigación educativa alta/de gran alcance. 2003. *Preschool Child Observation Record: Observation Items* [Registro de observación de niños en preescolar: Artículos de investigación] (Segunda edición). Ypsilanti, MI: Prensa alta/de gran alcance.
- Berk, L. E. 2006. *Child Development*. (Séptima edición). Boston: Pearson.
- Berlin, Lisa J., y Jude Cassidy. 1999. "Relations Among Relationships: Contributions from Attachment Theory and Research," en *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications*. Editado por Jude Cassidy y Phillip Shaver. Nueva York: Guilford.
- Birch, Sondra H., y Gary W. Ladd. 1997. "The Teacher-Child Relationship and Children's Early School Adjustment," *Journal of School Psychology*, Vol. 35, No. 1, 61–79.
- Brazelton, T. B., y Joshua D. Sparrow. 2001. *Touchpoints Three to Six: Your Child's Emotional and Behavioral Development*. Cambridge, MA: Perseus.
- Bricker, Diane, y otros. 1999. *Ages & Stages Questionnaires (ASQ): A Parent-Completed, Child-Monitoring System*. (Segunda edición). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Bronson, Martha B. 2000. *Self Regulation in Early Childhood: Nature and Nurture*. Nueva York: Guilford.
- Buhs, Eric S., y Gary W. Ladd. 2001. "Peer Rejection as an Antecedent of Young Children's School Adjustment: An Examination of Mediating Processes," *Developmental Psychology*, Vol. 37, N° 4, 550–60.
- Bunge, Silvia A., y Philip D. Zelazo. 2006. "A Brain-Based Account of the Development of Rule Use in Childhood," *Current Directions in Psychological Science*, Vol. 15, N° 3, 118–21.
- Burchinal, Margaret R., y otros. 2002. "Development of Academic Skills from Preschool Through Second Grade: Family and Classroom Predictors of Developmental Trajectories," *Journal of School Psychology*, Vol. 40, N° 5, 415–36.
- Burhans, Karen K., y Carol S. Dweck, 1995. "Helplessness in Early Childhood: The Role of Contingent Worth," *Child Development*, Vol. 66, 1719–38.
- Cabrera, N. J., y C. Garcia-Coll. 2004. "Latino Fathers: Uncharted Territory in Need of Much Exploration," en *The Role of the Father in Child Development*. Cuarta edición. Editado por Michael E. Lamb. Hoboken, NJ: Wiley.
- Committee on Developments in the Science of Learning, National Research Council. 2000. *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Editado por John D. Bransford, Ann L. Brown, y Rodney R. Cocking. Washington, DC: National Academy Press.
- Committee on Early Childhood Pedagogy, National Research Council. 2001. *Eager to Learn: Educating Our Preschoolers*. Editado por Barbara T. Bowman, M. S. Donovan, y M. S. Burns. Washington, DC: National Academy Press.

- Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development, National Research Council, and Institute of Medicine. 2000. *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Editado por Jack P. Shonkoff y Deborah A. Phillips. Washington, DC: National Academy Press
- Denham, Susanne. 1998. *Emotional Development in Young Children*. Nueva York: Guilford.
- Denham, Susanne, 2006. "The Emotional Basis of Learning and Development in Early Childhood Education," en *Handbook of Research on the Education of Young Children*. (Segunda edición). Editado por Bernard Spodek y Olivia N. Saracho. Mahwah, NJ: Erlbaum.]
- Denham, Susanne, y Roger P. Weissberg. 2004. "Social-Emotional Learning in Early Childhood: What We Know and Where to Go From Here?" en *A Blueprint for the Promotion of Prosocial Behavior in Early Childhood*. Editado por Elda Chesebrough y otros. Nueva York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Denham, Susanne, y otros. 2001. "Preschoolers at Play: Co-Socialisers of Emotional and Social Competence," *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 25, N° 4, 290-301.
- Denham, Susanne, y otros. 2002a. "Compromised Emotional Competence: Seeds of Violence Sown Early?" *American Journal of Orthopsychiatry*, Vol. 72, N° 1, 70-82.
- Denham, Susanne, y otros. 2002b. "Preschool Understanding of Emotions: Contributions to Classroom Anger and Aggression," *Journal of Child Psychology & Psychiatry* Vol. 43, N° 7, 901-16.
- Denham, Susanne, y otros. 2003. "Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence," *Child Development*, Vol. 74, N° 1, 238-56.
- Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs* Rev. ed. 1997. Editado por Sue Bredekamp y Carol Copple. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Diamond, Adele, y Colleen Taylor. 1996. "Development of an Aspect of Executive Control: Development of the Abilities to Remember What I Said and to 'Do as I Say, Not as I Do,'" *Developmental Psychobiology*, Vol. 29, N° 4, 315-34.
- Dichtelmiller, Margo L., y otros. 2001. *The Work Sampling System Omnibus Guidelines, Preschool Through Third Grade*. 4th ed. Ann Arbor, MI: Rebus.
- Dowsett, C., y A. Huston. 2005. "The Role of Social-Emotional Behavior in School Readiness," en G. Duncan (Chair), *Hard Skills and Socioemotional Behavior at School Entry: What Matters Most for Subsequent Achievement?* Symposium presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Atlanta, Georgia, abril 2005.
- Duncan, G. J.; A. Claessens; y M. Engel. 2005. "The Contributions of Hard Skills and Socioemotional Behavior to School Readiness in the ECLS-K," en G. Duncan (Chair), *Hard Skills and Socioemotional Behavior at School Entry: What Matters Most for Subsequent Achievement?* Symposium presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Atlanta, Georgia, abril 2005.
- Dunn, Judy. 1993. *Young Children's Close Relationships: Beyond Attachment*. Newbury Park, CA: Sage.
- Dunn, Judy. 1998. *The Beginnings of Social Understanding*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Durkin, Kevin. 1995. *Developmental Social Psychology: From Infancy to Old Age*. Oxford, Reino Unido: Blackwell.
- Dweck, Carol S. 2002. "The Development of Ability Conceptions," en *Development of Achievement Motivation*. Editado por Allan Wigfield y Jacquelynne S. Eccles. San Diego, CA: Academic Press.
- Dweck, Carol S., y Ellen L. Leggett. 1988. "A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality," *Psychological Review*, Vol. 95, N° 2, 256-73.
- Eder, Rebecca. 1989. "The Emergent Personologist: The Structure and Content of

- 3½-, 5½-, and 7½-Year-Olds' Concepts of Themselves and Other Persons," *Child Development*, Vol. 60, N° 5, 1218-28.
- Eder, Rebecca. 1989. "Uncovering Young Children's Psychological Selves: Individual and Developmental Differences," *Child Development*, Vol. 61, N° 3, 849-63.
- Eisenberg, Nancy; Tracy L. Spinrad; y Adrienne Sadovsky. 2006. "Empathy-Related Responding in Children," en *Handbook of Moral Development*. Editado por Melanie Killen y Judith G. Smetana. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Eisenberg, Nancy, y otros. 2004. "The Relations of Effortful Control and Impulsivity to Children's Resiliency and Adjustment," *Child Development*, Vol. 75, N° 1, 25-46.
- Estrada, Peggy, y otros. 1987. "Affective Quality of the Mother-Child Relationship: Longitudinal Consequences for Children's School-Relevant Cognitive Functioning," *Developmental Psychology*, Vol. 23, N° 2, 210-15.
- Fitzgerald, H., y otros. 2003. "Diversity in Caregiving Contexts," en *Handbook of Psychology*, Vol. 6. *Developmental Psychology*. Editado por I. B. Weiner y otros. Hoboken, NJ: Wiley.
- Flavell, J. H.; P. H. Miller; y S. A. Miller. 2001. *Cognitive Development*. (Cuarta edición). Nueva York: Prentice Hall.
- Gerstadt, Cherie; Yoon Joo Hong; y Adele Diamond. 1994. "The Relationship Between Cognition and Action: Performance of Children 3½-7 Years Old on a Stroop-Like Day-Night Test," *Cognition*, Vol. 53, N° 2, 129-53.
- Giles, Jessica W., y Gail D. Heyman. 2005a. "Preschoolers Use Trait-Relevant Information to Evaluate the Appropriateness of an Aggressive Response," *Aggressive Behavior*, Vol. 31, N° 5, 498-509.
- Giles, Jessica W., y Gail D. Heyman. 2005b. "Young Children's Beliefs About the Relationship Between Gender and Aggressive Behavior," *Child Development*, Vol. 76, N° 1, 107-21.
- Goncu, Artin. 1993. "Development of Inter-subjectivity in the Dyadic Play of Preschoolers," *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 8, N° 1, 99-116.
- Gottman, J. M. 1983. "How Children Become Friends," *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Vol. 48, N° 3 (N° de serie 201).
- Halberstadt, Amy G.; Susanne A. Denham; y Julie C. Dunsmore. 2001. "Affective Social Competence," *Social Development*, Vol. 10, N° 1, 79-119.
- Hamre, B. K., y R. C. Pianta. 2001. "Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes Through Eighth Grade," *Child Development*, Vol. 72, N° 2, 625-38.
- Harris, Paul. 1989. *Children and Emotion: The Development of Psychological Understanding*. Oxford: Blackwell.
- Harris, Paul. 2006. "Social Cognition," en *Handbook of Child Psychology*, Vol. 2. *Cognition, Perception, and Language*. Editado por William Damon y otros. Nueva York: Wiley.
- Harter, Susan. 1999. *The Construction of the Self: A Developmental Perspective*. Nueva York: Guilford.
- Harter, Susan. 2006. "The Self," en *Handbook of Child Psychology*. 6th ed. Vol. 3. *Social, Emotional, and Personality Development*. Editado por William Damon, Richard M. Lerner, y Nancy Eisenberg. Nueva York: Wiley.
- Harter, Susan, y Robin Pike. 1984. "The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children," *Child Development*, Vol. 55, 1969-82.
- Hartup, Willard W. 1996. "The Company They Keep: Friendships and Their Developmental Significance," *Child Development*, Vol. 67, 1-13.
- Heyman, Gail D.; Caroline L. Gee; y Jessica W. Giles. 2003. "Preschool Children's Reasoning About Ability," *Child Development*, Vol. 74, N° 2, 516-34.
- Heyman, Gail D., y Susan A. Gelman. 2000. "Preschool Children's Use of Trait Labels

- to Make Inductive Inferences," *Journal of Experimental Child Psychology*, Vol. 77, 1-19.
- Hohmann, Mary, y David P. Weikart. 1995. *Educating Young Children*. Ypsilanti, MI: High/Press Scope.
- Howes, Carollee. 1987. "Social Competence with Peers in Young Children: Developmental Sequences," *Developmental Review*, Vol. 7, 252-72.
- Howes, Carollee. 1988. "Peer Interaction of Young Children," *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Vol. 53 (N° de serie 217).
- Howes, Carollee. 1992. *The Collaborative Construction of Pretend*. Albany: State University of New York Press.
- Howes, Carollee. 1999. "Attachment Relationships in the Context of Multiple Caregivers," en *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications*. Editado por Jude Cassidy y Phillip Shaver. Nueva York: Guilford.
- Howes, Carollee; Kristin Droege; y Catherine C. Matheson. 1994. "Play and Communicative Processes Within Long-Term and Short-Term Friendship Dyads," *Journal of Social and Personal Relationships*, Vol. 11, 401-10.
- Howes, Carollee, y Catherine C. Matheson. 1992. "Sequences in the Development of Competent Play with Peers: Social and Social Pretend Play," *Developmental Psychology*, Vol. 28, N° 5, 961-74.
- Howse, Robin B., y otros. 2003. "Motivation and Self-Regulation as Predictors of Achievement in Economically Disadvantaged Young Children," *Journal of Experimental Education*, Vol. 71, N° 2, 151-74.
- Hudson, Judith. 1993. "Understanding Events: The Development of Script Knowledge," en *The Child as Psychologist: An Introduction to the Development of Social Cognition*. Editado por M. Bennett. Nueva York: Harvester Wheatsheaf.
- Hughes, Diane, y Lisa Chen. 1999. "The Nature of Parents' Race-Related Communications to Children: A Developmental Perspective," en *Child Psychology: A Handbook of Contemporary Issues*. Editado por L. Balter y C. S. Tamis-LeMonda. Nueva York: Psychology Press.
- Hughes, Diane, y otros. 2006. "Parents' Ethnic-Racial Socialization Practices: A Review of Research and Directions for Future Study," *Developmental Psychology*, Vol. 42, N° 5, 747-70.
- Izard, Carroll E. 2002. "Emotion Knowledge and Emotion Utilization Facilitate School Readiness," *Social Policy Report*, Vol. 16, 7.
- Izard, Carroll, y otros. 2001. "Emotion Knowledge as a Predictor of Social Behavior and Academic Competence in Children at Risk," *Psychological Science*, Vol. 12, N° 1, 18-23.
- Johnson, Deborah J. 2005. "The Ecology of Children's Racial Coping: Family, School, and Community Influences," en *Discovering Successful Pathways in Children's Development: Mixed Methods in the Study of Childhood and Family Life*. Editado por T. S. Weisner. Chicago: University of Chicago Press.
- Johnson, Deborah J., y otros. 2003. "Studying the Effects of Early Child Care Experiences on the Development of Children of Color in the United States: Toward a More Inclusive Research Agenda," *Child Development*, Vol. 74, N° 5, 1227-44.
- Knitzer, J. 2000. *Using Mental Health Strategies to Move the Early Childhood Agenda and Promote School Readiness*. Nueva York: National Center for Children in Poverty.
- Kochanska, Grazyna. 1997. "Mutually Responsive Orientation Between Mothers and Their Young Children: Implications for Early Socialization," *Child Development*, Vol. 68, N° 1, 94-112.
- Kochanska, Grazyna. 2002. "Committed Compliance, Moral Self, and Internalization: A Mediated Model," *Developmental Psychology*, Vol. 38, N° 3, 339-51.
- Kochanska, Grazyna, y A. Knaack. 2003. "Effortful Control as a Personality Characteristic of Young Children: Antecedents, Correlates, and Consequences,"

- Journal of Personality*, Vol. 71, N° 6, 1087–1112.
- Kochanska, Grazyna; Kathleen T. Murray; y Elena T. Harlan. 2000. "Effortful Control in Early Childhood: Continuity and Change, Antecedents, and Implications for Social Development," *Developmental Psychology*, Vol. 36, N° 2, 220–32.
- Kochanska, Grazyna, y Ross A. Thompson. 1997. "The Emergence and Development of Conscience in Toddlerhood and Early Childhood," en *Parenting and Children's Internalization of Values*. Editado por J. Grusec y L. Kuczynski. Nueva York: Wiley.
- Kohlberg, L. 1969. "Stage and Sequence: The Cognitive-Developmental Approach to Socialization," en *Handbook of Socialization Theory and Research*. Editado por D. A. Goslin. Skokie, IL: Rand McNally.
- Kopp, Claire B. 1982. "Antecedents of Self-Regulation: A Developmental Perspective," *Developmental Psychology*, Vol. 18, N° 2, 199–214.
- Kopp, Claire B. 2002. "School Readiness and Regulatory Processes," *Social Policy Report*, Vol. 16, N° 3, 11.
- Kopp, Claire B., y Natalie Wyer. 1994. "Self-Regulation in Normal and Atypical Development," en *Disorders and Dysfunctions of the Self*, Vol. 5. Editado por D. Cicchetti y S. L. Toth. Rochester, Nueva York: University of Rochester Press.
- Ladd, Gary W.; Sondra H. Birch; y Eric S. Buhs. 1999. "Children's Social and Scholastic Lives in Kindergarten: Related Spheres of Influence?" *Child Development*, Vol. 70, N° 6, 1373–1400.
- Ladd, Gary W.; Becky J. Kochenderfer; y Cynthia C. Coleman. 1996. "Friendship Quality as a Predictor of Young Children's Early School Adjustment," *Child Development*, Vol. 67, 1103–18.
- Ladd, Gary W.; Becky J. Kochenderfer; y Cynthia C. Coleman. 1997. "Classroom Peer Acceptance, Friendship, and Vicimization: Distinct Relational Systems That Contribute Uniquely to Children's School Adjustment?" *Child Development*, Vol. 68, N° 6, 1181–97.
- Lagattuta, K., y R. A. Thompson. 2007. "The Development of Self-Conscious Emotions: Cognitive Processes and Social Influences," en *Self-Conscious Emotions: Theory and Research*. 2nd ed. Editado por R. W. Robins, J. Tracy, y J. P. Tangney. Nueva York: Guilford.
- Lamb, M. E. 1998. "Nonparental Child Care: Context, Quality, Correlates, and Consequences," en *Handbook of Child Psychology in Practice*. Editado por W. Damon, I. E. Sigel, y K. A. Renninger. Nueva York: Wiley.
- Landy, Sarah. 2002. *Pathways to Competence: Encouraging Healthy Social and Emotional Development in Young Children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- La Paro, Karen M., y R. C. Pianta. 2000. "Predicting Children's Competence in the Early School Years: A Meta-Analytic Review," *Review of Educational Research*, Vol. 70, N° 4, 443–84.
- Liew, Jeffrey; Nancy Eisenberg; y Mark Reiser. 2004. "Preschoolers' Effortful Control and Negative Emotionality, Immediate Reactions to Disappointment, and Quality of Social Functioning," *Journal of Experimental Child Psychology*, Vol. 89, N° 4, 298–319.
- Maccoby, E. E. 1984. "Socialization and Developmental Change," *Child Development*, Vol. 55, 317–28.
- Marsh, Herbert; Rhonda Craven; y Raymond Debus. 1998. "Structure, Stability, and Development of Young Children's Self-Concepts: A Multicohort-Multioccasion Study," *Child Development*, Vol. 69, N° 4, 1030–53.
- Marsh, Herbert; Louise Ellis; y Rhonda Craven. 2002. "How Do Preschool Children Feel About Themselves? Unraveling Measurement and Multidimensional Self-Concept Structure," *Developmental Psychology*, Vol. 38, N° 3, 376–93.

- Marvin, Robert S., y Preston A. Britner. 1999. "Normative Development: The Ontogeny of Attachment," en *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications*. Editado por Jude Cassidy y Phillip R. Shaver. Nueva York: Guilford.
- McClelland, Megan M.; Frederick J. Morrison; y Deborah L. Holmes. 2000. "Children at Risk for Early Academic Problems: The Role of Learning-Related Social Skills," *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 15, N° 3, 307-29.
- Measelle, Jeffrey, y otros. 1998. "Assessing Young Children's Views of Their Academic, Social, and Emotional Lives: An Evaluation of the Self-Perception Scales of the Berkeley Puppet Interview," *Child Development*, Vol. 69, N° 6, 1556-76.
- Meisels, S. J., y otros. 2003. *The Ounce Scale: Standards for the Developmental Profiles, Birth-42 Months*. Nueva York: Pearson Early Learning.
- Morrison, Emily F.; Sara Rimm-Kauffman; y Robert C. Pianta. 2003. "A Longitudinal Study of Mother-Child Interactions at School Entry and Social and Academic Outcomes in Middle School," *Journal of School Psychology*, Vol. 41, 185-200.
- Narratives from the Crib*. 1989. Editado por Katherine Nelson. Cambridge: Harvard University Press.
- Nelson, Katherine. 1993. "Events, Narratives, Memory: What Develops?" en *Memory and Affect in Development*, Vol. 26. Editado por C. Nelson. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- NICHD Early Child Care Research Network. 2003a. "Do Children's Attention Processes Mediate the Link Between Family Predictors and School Readiness?" *Developmental Psychology* Vol. 39, N° 3, 581-93.
- NICHD Early Child Care Research Network. 2003b. "Social Functioning in First Grade: Associations with Earlier Home and Child Care Predictors and with Current Classroom Experiences," *Child Development*, Vol. 74, N° 6, 1639-62.
- NICHD Early Child Care Research Network. 2003c. "Does the Amount of Time Spent in Child Care Predict Socioemotional Adjustment During the Transition to Kindergarten?" *Child Development*, Vol. 74, N° 4, 976-1005.
- NICHD Early Child Care Research Network. 2005. "Predicting Individual Differences in Attention, Memory, and Planning in First Graders from Experiences at Home, Child Care, and School," *Developmental Psychology*, Vol. 41, N° 1, 99-114.
- O'Neil, Robin, y otros. 1997. "A Longitudinal Assessment of the Academic Correlates of Early Acceptance and Rejection," *Journal of Clinical Child Psychology*, Vol. 26, N° 3, 290-303.
- Parker, J. G., y J. M. Gottman. 1989. "Social and Emotional Development in a Relational Context: Friendship Interaction from Early Childhood to Adolescence," en *Peer Relationships in Child Development*. Editado por T. J. Berndt y G. W. Ladd. Nueva York: Wiley.
- Peisner-Feinberg, Ellen S., y otros. 2001. "The Relation of Preschool Child-Care Quality to Children's Cognitive and Social Developmental Trajectories Through Second Grade," en *Child Development*, Vol. 72, N° 5, 1534-53.
- Piaget, J. 1965. *The Moral Judgment of the Child*. Nueva York: Free Press.
- Pianta, Robert C.; Sheri L. Nimetz; y Elizabeth Bennett. 1997. "Mother-Child Relationships, Teacher-Child Relationships, and School Outcomes in Preschool and Kindergarten," *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 12, 263-80.
- Pianta, Robert C.; Michael S. Steinberg; y Kristin B. Rollins. 1995. "The First Two Years of School: Teacher-Child Relationships and Deflections in Children's Classroom Adjustment," *Development & Psychopathology*, Vol. 7, 295-312.
- Pianta, Robert C., y Megan W. Stuhlman. 2004a. "Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School," *School Psychology Review*, Vol. 33, N° 3, 444-58.

- Pianta, Robert C., y Megan W. Stuhlman. 2004b. "Conceptualizing Risk in Relational Terms: Associations Among the Quality of Child-Adult Relationships Prior to School Entry and Children's Developmental Outcomes in First Grade," *Educational & Child Psychology*, Vol. 21, N° 1, 32-45.
- Pomerantz, Eva M., y otros. 1995. "Meeting Goals and Confronting Conflict: Children's Changing Perceptions of Social Comparison," *Child Development*, Vol. 66, 723-38.
- Povinelli, Daniel. 2001. "The Self: Elevated in Consciousness and Extended in Time," en *The Self in Time*. Editado por C. Moore y K. Lemmon. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Povinelli, Daniel; Keli Landau; y Helen Perilloux. 1996. "Self-Recognition in Young Children Using Delayed versus Live Feedback: Evidence of a Developmental Asynchrony," *Child Development*, Vol. 67, 1540-54.
- Povinelli, Daniel, y Bridgett Simon. 1998. "Young Children's Understanding of Briefly versus Extremely Delayed Images of the Self: Emergence of the Autobiographical Stance," *Developmental Psychology*, Vol. 34, N° 1, 188-94.
- Povinelli, Daniel, y otros. 1999. "Development of Young Children's Understanding that the Recent Past Is Causally Bound to the Present," *Developmental Psychology*, Vol. 35, N° 6, 1426-39.
- Raver, C. C. 2002. "Emotions Matter: Making the Case for the Role of Young Children's Emotional Development for Early School Readiness," *Social Policy Report*, Vol. 16, N° 3, 3-18.
- Raver, C. C., y Jane Knitzer. 2002. *Ready to Enter: What Research Tells Policymakers About Strategies to Promote Social and Emotional School Readiness Among Three- and Four-Year-Old Children*. Nueva York: National Center for Children in Poverty.
- Renninger, K. A., y Robert H. Wozniak. 1985. "Effect of Interest on Attentional Shift, Recognition, and Recall in Young Children," *Developmental Psychology*, Vol. 21, N° 4, 624-32.
- Rogoff, Barbara. 1990. *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. Nueva York: Oxford University Press.
- Rogoff, Barbara. 2003. *The Cultural Nature of Human Development*. Nueva York: Oxford University Press.
- The Role of Interest in Learning and Development*. 1992. Editado por K. A. Renninger, Suzanne Hidi, y Andreas Krapp. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rubin, Kenneth H.; William M. Bukowski; y Jeffrey G. Parker. 2006. "Peer Interactions, Relationships, and Groups," en *Handbook of Child Psychology*, Vol. 3. *Social, Emotional, and Personality Development*. Editado por William Damon, Richard M. Lerner, y Nancy Eisenberg. Nueva York: Wiley.
- Rubin, Kenneth H., y otros. 2005. "Peer Relationships in Childhood," en *Developmental Science: An Advanced Textbook*. Editado por M. H. Bornstein y M. E. Lamb. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Saarni, Carolyn. 1999. *The Development of Emotional Competence*. Nueva York: Guilford.
- Saarni, Carolyn, y otros. 2006. "Emotional Development: Action, Communication, and Understanding," en *Handbook of Child Psychology*, Vol. 3. *Social, Emotional, and Personality Development*. Editado por William Damon, Richard M. Lerner, y Nancy Eisenberg. Nueva York: Wiley.
- Shaffer, David R. 2004. *Social and Personality Development*. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Smiley, Patricia A., y Carol S. Dweck. 1994. "Individual Differences in Achievement Goals Among Young Children," *Child Development*, Vol. 65, 1723-43.
- Solomon, Judith, y Carol George. 1999. "The Measurement of Attachment Security in Infancy and Childhood," en *Handbook of Attachment: Theory, Research*

- and Clinical Applications*. Editado por Jude Cassidy y Phillip Shaver. Nueva York: Guilford.
- Squires, J.; D. Brickner; y E. Twombly. 2003. *The ASQ: SE User's Guide for the Ages & Stages Questionnaires: Socio-emotional*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Stipek, Deborah. 1984. "Young Children's Performance Expectations: Logical Analysis or Wishful Thinking?" en *Advances in Achievement Motivation: The Development of Achievement Motivation*, Vol. 3. Editado por John G. Nicholls. Greenwich, CT: JAI Press.
- Stipek, Deborah. 1995. "The Development of Pride and Shame in Toddlers," en *Self-Conscious Emotions: The Psychology of Shame, Guilt, Embarrassment and Pride*. Editado por June P. Tangney y Kurt W. Fischer. Nueva York: Guilford.
- Stipek, Deborah, y Joel Hoffman. 1980. "Development of Children's Performance-Related Judgments," *Child Development*, Vol. 51, 912-14.
- Stipek, Deborah, y Douglas MacIver. 1989. "Developmental Change in Children's Assessment of Intellectual Competence," *Child Development*, Vol. 60, 521-38.
- Stipek, Deborah; Susan Recchia; y Susan McClintic. 1992. "Self-Evaluation in Young Children," *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Vol. 57, N° 1 (N° de serie 226).
- Stipek, Deborah; Theresa A. Roberts; y Mary E. Sanborn. 1984. "Preschool-Age Children's Performance Expectations for Themselves and Another Child as a Function of the Incentive Value of Success and the Salience of Past Performance," *Child Development*, Vol. 55, 1983-89.
- Stipek, Deborah, y otros. 1995. "Effects of Different Instructional Approaches on Young Children's Achievement and Motivation," *Child Development*, Vol. 66, 209-23.
- Thompson, Ross A. 1990. "Emotion and Self-Regulation," en *Socioemotional Development*, Vol. 36. Editado por Ross A. Thompson. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Thompson, Ross A. 1994. "Emotion Regulation: A Theme in Search of Definition," en *The Development of Emotion Regulation and Dysregulation: Biological and Behavioral Aspects*. Editado por N. A. Fox. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Vol. 59, N° 2-3 (N° de serie 240).
- Thompson, Ross A. 1998. "Empathy and Its Origins in Early Development," en *Inter-subjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*. Editado por Stein Braten. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Thompson, Ross A. 2002. "The Roots of School Readiness in Social and Emotional Development," *The Kauffman Early Education Exchange*, Vol. 1, 8-29.
- Thompson, Ross A. 2006. "The Development of the Person: Social Understanding, Relationships, Conscience, Self," en *Handbook of Child Psychology*. 6th ed. Vol. 3. *Social, Emotional, and Personality Development*. Editado por William Damon, Richard M. Lerner, Nancy Eisenberg. Nueva York: Wiley.
- Thompson, Ross A. En prensa. "Emotional Development," en *The Chicago Companion to the Child*. Editado por R. A. Schweder. Chicago: University of Chicago Press.
- Thompson, Ross A., y Rebecca Goodvin. 2007. "Taming the Tempest in the Teapot: Emotion Regulation in Toddlers," en *Socioemotional Development in the Toddler Years: Transitions and Transformations*. Editado por C. A. Brownell y C. B. Kopp. Nueva York: Guilford.
- Thompson, Ross A.; Rebecca Goodvin; y Sara Meyer. 2006. "Social Development: Psychological Understanding, Self Understanding, and Relationships," en *Handbook of Preschool Mental Health: Development, Disorders and Treatment*. Editado por Joan Luby. Nueva York: Guilford.

- Thompson, Ross A., y Kristin Lagatutta. 2006. "Feeling and Understanding: Early Emotional Development," en *The Blackwell Handbook of Early Childhood Development*. Editado por Kathleen McCartney y Deborah Phillips. Oxford, Reino Unido: Blackwell.
- Thompson, Ross A.; Sara Meyer; y R. Jochem. En prensa. "Emotion Regulation," en *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development*. Oxford, Reino Unido: Elsevier.
- Thompson, Ross A.; Sara Meyer; y Meredith McGinley. 2006. "Understanding Values in Relationship: The Development of Conscience," en *Handbook of Moral Development*. Editado por M. Killen and J. Smetana. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Thompson, Ross A., y H. A. Raikes. 2007. "The Social and Emotional Foundations of School Readiness," en *Social and Emotional Health in Early Childhood: Building Bridges Between Services and Systems*. Editado por J. Knitzer, R. Kaufmann, y D. Perry. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Thompson, Ross A., y otros. 2005. "Early Social Attachment and Its Consequences: The Dynamics of a Developing Relationship," en *Attachment and Bonding: A New Synthesis* (Dahlem Workshop Report 92). Editado por C. S. Carter y otros. Cambridge, MA: MIT Press.
- Tremblay, Robert E. 2000. "The Development of Aggressive Behaviour During Childhood: What Have We Learned in the Past Century?" *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 24, N° 2, 129-41.
- Vandell, Deborah L.; Lana Nenide; y Sara J. Van Winkle. 2006. "Peer Relationships in Early Childhood," en *Blackwell Handbook of Early Childhood Development*. Editado por Kathleen McCartney y Deborah Phillips. Oxford, Reino Unido: Blackwell.
- Waters, E. *Attachment Q-set* (Version 3). 2006. <http://www.johnbowlby.com> (visitado 1 de noviembre de 2006).
- Waters, E., y otros. 1991. "Learning to Love: Mechanisms and Milestones," en *Self Processes and Development* (Minnesota Symposia on Child Psychology), Vol. 23. Editado por M. Gunnar y L. Sroufe. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wellman, Henry. 2002. "Understanding the Psychological World: Developing a Theory of Mind," en *Handbook of Childhood Cognitive Development*. Editado por Usha Goswami. Oxford: Blackwell.
- Yen, Chering-Jyh; Timothy R. Konold; y Paul A. McDermott. 2004. "Does Learning Behavior Augment Cognitive Ability as an Indicator of Academic Achievement?" *Journal of School Psychology*, Vol. 42, 157-69.
- Zahn-Waxler, Carolyn, y Joann Robinson. 1995. "Empathy and Guilt: Early Origins of Feelings of Responsibility," en *Self-Conscious Emotions*. Editado por June Price Tangney y Kurt Fischer. Nueva York: Guilford.
- Zelazo, P. D., y otros. 2003. "The Development of Executive Function", *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Vol. 68.



FUNDAMENTOS EN EL

Idioma y la lectoescritura

Objetivo de los Fundamentos del Aprendizaje Preescolar del Idioma y la Lectoescritura

Esta sección presenta los fundamentos del aprendizaje preescolar para niños preescolares en el dominio central de aprendizaje y desarrollo del idioma y la alfabetización. Asentados en la investigación, estos fundamentos de aprendizaje preescolar identifican las competencias claves, típicas de los niños que están progresando para prepararse para el kindergarten o el jardín de niños, y convertirse en comunicadores y lectores fluidos. Los fundamentos definen el conocimiento y las habilidades apropiadas para la edad que se esperan de los niños, de más de tres años de edad (es decir, aproximadamente a los 48 meses de edad) y los niños de más de cuatro años de edad (es decir, aproximadamente a los 60 meses de edad). En otras palabras, el enfoque en estos fundamentos está en las competencias de idioma y la lectoescritura de los niños pequeños cerca a los tres años y están por cumplir cuatro y en el que tienen cuatro y están por cumplir cinco años. Aunque una consideración en profundidad de las capacidades de idioma y alfabetización de

los niños durante los años preescolares es fundamentalmente importante, la atención a este dominio se comprende mejor en el contexto amplio del aprendizaje y del desarrollo temprano. El aprendizaje del idioma y la lectoescritura depende del funcionamiento de los niños en los otros dominios, como el desarrollo socio-emocional, el desarrollo físico, y para estudiantes que aprenden inglés, el desarrollo en el idioma inglés. Muchos de dichos aspectos complementarios y de apoyo mutuo del aprendizaje y desarrollo general del niño se tratan en los conceptos básicos del aprendizaje para los otros dominios, como aquellos para el desarrollo socio-emocional y el aprendizaje de matemáticas.

Una suposición que subyace en los fundamentos del idioma y la lectoescritura es que los niños deberían experimentar los tipos de interacciones, relaciones, actividades y juegos que la investigación ha demostrado que respaldan el aprendizaje y el desarrollo exitosos. Al igual que los fundamentos para otros dominios, los que corresponden al idioma y la lectoescritura describen el aprendizaje y el desarrollo que normalmente se esperaría con el apoyo apropiado en lugar de presentar expectativas que solo se pueden esperar con

las mejores condiciones posibles. Los fundamentos no tienen la intención de ser puntos de evaluación. Esta publicación tiene el fin de ser un recurso y una guía para apoyar los programas preescolares en sus esfuerzos para fomentar el aprendizaje en todos los niños pequeños.

Organización de los fundamentos del idioma y la lectoescritura

Los fundamentos del aprendizaje preescolar en idioma y lectoescritura están organizados en tres áreas de énfasis de desarrollo alineadas con las áreas de énfasis en comprensión auditiva y expresión oral, lectura y escritura de los estándares de contenido académico de lengua y literatura (English-language arts) en kindergarten o el jardín de niños, del Departamento de Educación de California. La primera área de énfasis, de comprensión y expresión oral, se relaciona principalmente con el desarrollo del idioma. Esta área de énfasis incluye las áreas de énfasis del uso y las convenciones del idioma, vocabulario y gramática. Las otras dos áreas de énfasis se relacionan con el desarrollo de la alfabetización. El área de lectura consta de las subáreas de conceptos sobre letra impresa, conciencia fonológica, reconocimiento del alfabeto y de las palabras/ letra impresa, comprensión y análisis de texto apropiado para la edad e interés y respuesta a la lectoescritura. El área de énfasis de escritura tiene un subárea: estrategias de escritura.

Dentro de cada subárea de énfasis, los fundamentos individuales especifican distintas competencias. Cada subárea está dividida en dos columnas: La columna del lado izquierdo se enfoca en niños a los 48 meses de edad

aproximadamente, y la columna del lado derecho se enfoca en niños a los 60 meses de edad aproximadamente. Las descripciones de las subáreas para niños de alrededor de 60 meses de edad detallan competencias más sofisticadas y avanzadas que las destinadas a aquellos niños alrededor de los 48 meses. En algunos casos, la diferencia entre los fundamentos para los dos rangos de edad es más pronunciada que para los demás fundamentos. Aunque dos puntos de una progresión del desarrollo (a alrededor de 48 meses de edad y alrededor de los 60 meses de edad) se especifican dentro de cada área de énfasis, el orden en el cual se presentan las áreas no tiene la intención de indicar una progresión del desarrollo entre área a área. El orden de la presentación de las subáreas dentro de un área tampoco tiene la intención de indicar una progresión del desarrollo desde una subárea a otra.

Tanto las subáreas como los fundamentos están numerados secuencialmente. Por ejemplo, si un subárea está numerada 1.0, los fundamentos conforme a dicha subárea son 1.1, 1.2, y así en ambos niveles de edad; del mismo modo, si una subárea está numerada 2.0, los fundamentos conforme a dicha subárea son 2.1, 2.2, y así nuevamente en ambos niveles de edad. Si bien tanto las subáreas como los fundamentos están numeradas secuencialmente, el orden de presentación no representa una progresión del desarrollo.

Cada fundamento está acompañado por ejemplos que ilustran aun más el significado del fundamento. Brindan ejemplos del comportamiento sobre cómo un niño puede demostrar una competencia descrita en un determinado fundamento. En algunas ins-



tancias los ejemplos también pueden aclarar el significado de una base. Sin embargo, los ejemplos no son listas exhaustivas ni elementos de evaluación y deben ser utilizados únicamente con fines ilustrativos.

Luego de los fundamentos, se presenta una revisión de la investigación relevante para cada área de énfasis con el fin de indicar el cimiento de la investigación para los fundamentos en esa área de énfasis. Esta sección le proporciona al lector una explicación más completa de cada área de énfasis. Al final de esta sección, se ofrece una bibliografía seleccionada de citas de investigación para todo el conjunto de fundamentos del idioma y de la lectoescritura. A continuación, se proporcionan breves explicaciones de los puntos principales dentro de las áreas de énfasis.

Comprensión auditiva y expresión oral, uso y convenciones del idioma, vocabulario y gramática

El índice del desarrollo temprano del idioma y los resultados del idioma en los niños posteriormente está directamente relacionado con el aporte verbal que los niños reciben al comunicarse con adultos y con otros niños. En las tres subáreas se detalla la progresión secuencial de la comprensión en desarrollo del uso y las convenciones del idioma, vocabulario, y gramática de los niños.

Uso y convenciones del idioma.

La subárea del uso y convenciones del idioma cubre un amplio rango de conocimiento y aptitudes, lo que incluye usar el idioma para comunicarse para una variedad de fines, usar el idioma y estilo aceptados al comunicarse con adultos y niños, comprender y usar el idioma para comunicarse de manera

efectiva con otros, y construir narrativas con el idioma. En el centro preescolar, los niños están desarrollando la habilidad para usar el idioma para una variedad de fines, como describir, solicitar, comentar, saludar, razonar, resolver problemas, buscar nueva información y predecir. Se espera que los niños cerca de los cuatro años de edad generen una respuesta apropiada a al menos un comentario hecho durante una conversación, y se espera que aquellos cerca de los cinco años de edad mantengan una conversación durante varios intercambios.

Otro desarrollo en el área del uso y de las convenciones del idioma es aprender a usar el idioma y estilos aceptados durante la comunicación. Es importante notar que el idioma o comportamiento aceptados son aquellos que ocurren comúnmente en el entorno o en la comunidad del niño. Por ejemplo, en algunos entornos las personas hacen contacto visual al hablarse, mientras que en otras comunidades no lo hacen. Aproximadamente a los 48 meses de edad, los niños normalmente pueden hacerse entender cuando se comunican con adultos familiares y con niños. A esta edad, cometen errores de pronunciación o a veces utilizan palabras en modos inusuales que son comprendidas por las personas que los conocen, pero no por las personas que no están familiarizadas con ellos. A medida que los niños se desarrollan, cada vez más hablan de manera en que la mayoría de los adultos familiares y adultos y niños no familiares pueden comprender. Este desarrollo tiene que ver con la articulación de palabras específicas y la expresión de sonidos específicos en lugar de la forma general en la cual los niños hablan o si hablan con un acento.

A esta edad, los niños también



comienzan a construir narrativa participando en monólogos extendidos que comunican a quien los escucha una experiencia, una historia o algo deseado en el futuro. A medida que los niños crecen, dichas historias se vuelven más detalladas, lineales y ajustadas a la perspectiva de quien los escucha. Cuando los niños tienen alrededor de 48 meses de edad, su narrativa puede consistir en varias ideas, personajes o eventos que no estén relacionados. Los niños de alrededor de cinco años comienzan a producir narrativas que transmiten una secuencia causal o temporal de eventos (por ejemplo, “Después de la siesta me desperté. Luego comí un bocadillo y salí. Luego . . .”). Para niños de mayor edad, la narrativa tiende a ser más largas, tener más sentido y brindar más información que aquellas de niños más pequeños. Los maestros pueden apoyar a los niños pequeños en el área del uso y de las convenciones del idioma repitiendo y extendiendo lo que los niños dicen en las conversaciones. Los maestros también pueden brindar oportunidades para que los niños usen el idioma para un rango amplio de propósitos, lo que incluye alentar a los niños a repetir o contar historias.

Vocabulario. La subárea de vocabulario representa una herramienta importante para acceder al conocimiento previo, expresar ideas y adquirir nuevos conceptos. Los niños con un gran vocabulario pueden adquirir nuevas palabras más fácilmente, son lectores más efectivos y son más hábiles en la comprensión de lectura. Las experiencias múltiples con palabras a través de una variedad de contextos son fundamentales para que los niños adquieran y expandan su vocabulario. Un elemento importante del desarrollo del vocabulario es la obtención de una variedad

y especificidad creciente de palabras aceptadas (palabras que son comúnmente utilizadas en el entorno o comunidad del niño) para objetos, acciones y atributos usados tanto en contextos reales como en contextos simbólicos. Por ejemplo, muchos niños cerca de los cuatro años llaman a todos los dinosaurios “dinosaurios”. Para la época en la que los niños se acercan a los cinco años, se refieren a los dinosaurios con mayor especificidad, apuntando a un Aparatosaurio y diciendo “Aparatosaurio” o apuntando a un Tiranosaurio y diciendo “Tiranosaurio”.

El desarrollo de vocabulario también consiste en comprender y utilizar palabras aceptadas para categorías de objetos. Cuando tienen alrededor de 48 meses, los niños comprenden y usan nombres de categorías que encuentran frecuentemente, como *juguetes, comida, vestimentas* o *animales*. Mientras que para los niños que tienen alrededor de 60 meses la comprensión y uso de las categorías se expande a aquellos con los que se topan menos a menudo, como *reptiles, vehículos, frutas, vegetales* y *muebles*. Otro aspecto importante del desarrollo del vocabulario durante los años de preescolar es la comprensión y el uso de palabras que describen las relaciones entre objetos. Por ejemplo, los niños que tienen alrededor de 48 meses de edad usan palabras como *bajo, en y diferente*. Los niños alrededor de 60 meses de edad siguen utilizando palabras simples para describir relaciones entre objetos y agregan palabras complejas relacionadas con su vocabulario, por ejemplo *más pequeño, más grande, junto a y enfrente de*. Durante los años del entorno preescolar, los niños comienzan a utilizar los comparativos y superlativos (*grande, más grande, grandísimo; largo, más largo,*



larguísimo) para diferenciar entre los tamaños de objetos.

A menudo, para fomentar el desarrollo del vocabulario de los niños, el idioma de los adultos debe estar contextualizado o respaldado por el contexto inmediato. Los niños pueden comprender y expresar un idioma con menos contexto a medida que sus conceptos de vocabulario e idioma se expanden. Pueden describir conceptos sin el apoyo del contexto inmediato y cada vez más se comunican sobre eventos y acciones en el pasado y en el futuro. Este paso del idioma concreto y contextualizado al idioma abstracto y descontextualizado interpreta un papel fundamental en la creciente comprensión que los niños tienen sobre las ideas abstractas. Los niños aprenden gran parte de su vocabulario y conceptos básicos del idioma indirectamente a través de su interacción con otros. También adquieren vocabulario a través de actividades de instrucción con la guía de sus maestros.

Gramática. La tercera subárea de comprensión y expresión oral, la gramática, se refiere a las formas en las que las palabras, frases y oraciones están estructuradas y marcadas para tener un significado en el idioma. En preescolar, los niños dan pasos importantes para adquirir la gramática. Los niños del centro preescolar aprenden las reglas para realizar oraciones básicas, unir frases y cláusulas para transformar su idioma con oraciones más complejas, unir adjetivos con sustantivos y usar tiempos de verbos, adverbios y otras partes del discurso. Aproximadamente, a los 48 meses de edad, los niños tienden a transmitir sus pensamientos utilizando frases simples y breves que comunican sólo una idea principal (por ejemplo: “¡Tengo hambre!” o “¡Es casi la hora de dormir!”) Con el tiempo, los

niños de edad preescolar comienzan a producir oraciones compuestas cada vez más largas (por ejemplo: “¡Ya casi es la hora de dormir y aún tengo hambre!”) conectando cláusulas (usando palabras como *y* y *pero*). También comienzan a generar oraciones más complejas (por ejemplo: “Todavía tengo hambre porque aún no comí”) que combina múltiples frases o conceptos para comunicar ideas más sofisticadas e interrelacionadas (usando palabras como *si* y *porque*). A medida que los niños desarrollan su comprensión y uso de marcadores verbales, tienden a cometer errores (por ejemplo: “Caí”, “Golpí”). Son muy comunes los errores entre los niños de edad preescolar en el uso de los pronombres (por ejemplo: “Hizo ella”, “Es míos”). El uso de las oraciones negativas de los niños entre los dos y los tres años de edad (por ejemplo: “no ir”, “no querer”) se vuelve cada vez más preciso durante los años de preescolar (por ejemplo: “No quiero ninguno” o “No vas a ir”). Se observarán algunos errores en negación durante los años de preescolar (por ejemplo: “¡No querer hacer eso!”), pero estos errores ocurrirán con menos frecuencia en los niños de casi 60 meses de edad.

En cuanto al desarrollo del vocabulario y de los conceptos básicos del idioma, la capacidad de los niños de usar estructuras del idioma cada vez más sofisticadas les permite utilizar más el “idioma descontextualizado”, el que requiere menos contexto inmediato para ser comprendido. El desarrollo de la sofisticación gramatical de los niños mejora cada vez más mediante el ejemplo del maestro de las formas correctas y al brindar apoyo en actividades de juego y de instrucción guiadas por el maestro.



Lectura, conceptos sobre letra impresa, conciencia fonológica, alfabeto y reconocimiento de palabras/letras impresas, comprensión y análisis de textos apropiados para la edad e interés y respuesta a la alfabetización

Conceptos sobre la letra impresa.

Los niños desarrollan conceptos sobre la letra impresa al ver la letra impresa en el entorno y observar a las personas utilizarlas para varios fines. La comprensión del niño de la “intencionalidad”, es decir que el significado intencional está codificado en la letra impresa y que la letra impresa transmite un mensaje es central para comprender la naturaleza y el rol de la lectura y escritura. La comprensión de los niños acerca de que la letra impresa transmite un significado a menudo comienza más temprano que en la edad preescolar, pero el concepto se vuelve cada vez más sofisticado durante los años de preescolar, y depende en gran medida en la exposición a la letra impresa y a la interacción con éstas en preescolar. Los alumnos del entorno preescolar comienzan a usar letras para comunicar, comprender la forma en que las letras impresas se organizan en textos y en libros, recitar el alfabeto, reconocer algunas letras y palabras en las letras impresas. Pueden desarrollar un conocimiento sofisticado sobre convenciones de letras impresas, cómo se organizan y cómo esta organización cambia para adaptarse a distintos fines y géneros. La comprensión que los niños del entorno preescolar tienen de las convenciones de la letra impresa ayuda al conocimiento del alfabeto y al reconocimiento de las letras. Las convenciones de letras impresas que los niños del entorno preescolar aprenden incluyen

la direccionalidad (la organización de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo de las letras impresas en libros y otros medios impresos en inglés), la forma en la que se organizan los libros (título, autor, portada y contratapa) y la forma en la que se manejan los libros. Los niños de edad preescolar desarrollan una comprensión de las funciones de las letras impresas que cumple diferentes fines relacionados con los contextos sociales y culturales. En el entorno preescolar, los niños están comenzando a comprender y operar dentro de las rutinas y contexto en los cuales ocurre la instrucción sobre alfabetización, contextos como leer una página y una historia, escribir y dibujar. Este conocimiento se extiende a rutinas que rigen el uso de la alfabetización en la clase o en el hogar, como leer historias, confeccionar listas y escribir cartas. Los niños en edad preescolar también obtienen una comprensión de que las formas de letras impresas (por ejemplo: palabras, letras y otras unidades impresas) tienen nombres distintivos y son utilizadas en formas específicas y organizadas. Saber que la palabra es la unidad básica de sentido en el proceso de lectura y escritura es un punto de transición fundamental en el desarrollo de la alfabetización de los niños. Los adultos pueden alentar la relación de los niños con las letras impresas al enfocar explícitamente su atención en las formas y funciones de éstas.

Conciencia fonológica. El idioma hablado está integrado por varias unidades fonológicas que incluyen palabras, sílabas, unidades silábicas (inicios, rimas) y sonidos (fonemas). La “conciencia fonológica” generalmente se define como una sensibilidad individual a la estructura del sonido (fonológica) del idioma hablado. Es una aptitud



del idioma oral que no involucra las letras impresas. Al contrario de los fundamentos para todas las demás subáreas, aquellas para la conciencia fonológica están escritos únicamente para los niños entre cuatro y cinco años de edad. El enfoque está en este grupo de edad porque la investigación indica que los niños de menos de cuatro años tienden a no demostrar su capacidad en formas confiables que puedan ser fácilmente observadas. Sin embargo, a la edad de cuatro, los niños comienzan a desarrollar una conciencia fonológica junto con una progresión del desarrollo desde la sensibilidad a grandes unidades de sonido, como frases y palabras, a unidades más pequeñas de sonido, como sílabas y fonemas. La conciencia fonológica es un área importante de la instrucción temprana y tardía de la lectura. Interpreta un papel directo en varios componentes de lectura, como comprender el principio alfabético, decodificar las palabras impresas y la ortografía, y un papel indirecto, pero importante, en la comprensión de la lectura a través de su papel directo en facilitar la decodificación.

Los niños demuestran la conciencia fonológica en tres formas: detección (coincidencia de sonidos similares), síntesis (combinación de segmentos más pequeños en sílabas y palabras) y análisis (segmentación de palabras o sílabas en unidades más pequeñas). Los niños generalmente desarrollan las aptitudes de detección primero, luego las aptitudes de síntesis, seguidas por las de análisis. Pero los niños no tienen que dominar una aptitud antes de comenzar a adquirir la siguiente. En los fundamentos de la conciencia fonológica, existe una progresión desde la habilidad para detectar y mezclar las palabras a la capacidad de segmentar un nivel de

inicio-rima. El desarrollo de la conciencia fonológica de los niños de edad preescolar depende en gran medida de la cantidad y el tipo de apoyo que brinde el maestro. Por ejemplo, cuando se les pide a los niños que borren el inicio de una palabra, los maestros pueden ayudar a los niños a recordar la palabra, mostrándoles imágenes. Los fundamentos para la conciencia fonológica indican qué aptitudes probablemente se demuestren en el contexto del apoyo del maestro, es decir, cuando el maestro usa imágenes, accesorios, objetos y demás en actividades pensadas para apoyar la conciencia fonológica.

Alfabeto y reconocimiento de palabras/letras impresas. Conocer las letras del abecedario a la edad preescolar se relaciona tanto con la competencia de lectura a corto y largo plazo. El conocimiento de los nombres de las letras facilita la capacidad de los niños de decodificar el texto y aplicar el principio alfabético al reconocimiento de palabras. Para la mayoría de los niños, los nombres de las letras les ayudan a conectar los sonidos en las palabras y las letras impresas. Los niños del entorno preescolar tienden a aprender primero las letras que les son familiares, como las letras de sus propios nombres y las letras que aparecen al principio en la secuencia del alfabeto. A medida que los niños toman conciencia de los nombres de las letras, también comienzan a identificar las palabras impresas. El reconocimiento de las palabras a la edad de preescolar es principalmente prealfabético (es decir, el reconocimiento de palabras por la vista o por basarse en pistas familiares). Los niños pueden reconocer algunas palabras, pero en raras ocasiones pueden imaginar las estructuras alfabéticas o fonéticas de la palabra para llegar a su significado. Los



niños de edad preescolar pueden reconocer algunas palabras en el entorno (por ejemplo, Parada, Salida, y algunos nombres de marcas), pero generalmente sólo en un contexto familiar. Generalmente, los niños de cuatro años desarrollan su conocimiento del alfabeto y las correspondencias letra-sonido. Junto con su conciencia fonológica cada vez mayor, estos niños pueden leer a niveles alfabéticos parciales durante los años de preescolar. Pueden mirar algunas palabras desconocidas y usar letras y sus sonidos correspondientes para decodificar la palabra impresa. Por ejemplo, al ver la palabra *Thomas* en un libro, el niño puede usar algo de información alfabética (por ejemplo, la primera letra *T* y su correspondiente sonido de letra) para hacer una buena suposición de qué dice.

Comprensión y análisis de texto apropiado para la edad. El desarrollo de pensamiento narrativo de los niños del entorno preescolar atraviesa una serie de etapas que finalmente llevan a dar sentido a sus historias y al mundo que los rodea. En esta etapa más temprana, los niños del entorno preescolar construyen guiones narrativos, o registros primitivos de argumentos de historias que se enfocan en eventos familiares y actividades de rutina. En la próxima etapa, los niños construyen esquemas narrativos, que incluyen conocimiento sobre los principales elementos de las historias (como personajes y entornos) y sobre la secuencia de eventos (como tiempo, orden o progresión causal). Luego los niños de edad preescolar llegan a comprender y relatar respuestas internas de los personajes, como sus procesos mentales y experiencias. En última instancia, los niños reconocen tanto las características internas como externas de la

narrativa. La competencia de los niños del entorno preescolar con narrativas se puede expandir en gran medida a través de actividades de instrucción guiadas por los maestros. La exposición a libros de imágenes sin palabras les brinda oportunidades de instrucción a los niños y, a los maestros, una ventana hacia los procesos de aprendizaje de los niños. Los esfuerzos de los niños por dar un sentido a las imágenes cuando están leyendo libros con imágenes y sin palabras forman la base para la comprensión de la lectura y la creación del significado. La lectura de libros de cuentos, tanto libros con imágenes y sin palabras y libros normales, cuando se combina con actividades interactivas del idioma, como un debate activo de las historias, antes, durante y después de la lectura, mejora la comprensión de los niños y la capacidad de recordar las historias. Las actividades de lectura compartidas permiten a los maestros modelar los componentes clave de las tareas de lectura y permiten a los niños comenzar a descubrir los componentes de lectura ellos mismos. La interacción durante la lectura compartida crea oportunidades para el procesamiento cognitivo y la resolución de problemas.

Interés y respuesta a la lectoescritura. El interés en los libros y un concepto positivo de la lectura son importantes logros en el desarrollo para los niños de edad preescolar. La participación en dichas actividades de alfabetización como manejar libros y escuchar historias lleva a una continua participación con el texto y a la motivación y persistencia en las desafiantes tareas de lectura. Estas experiencias son necesarias para que los niños se conviertan en lectores competentes y en alumnos del aprendizaje a largo plazo. Un organismo de investigación emergente muestra que



la motivación es un factor importante en el desarrollo de la lectoescritura temprana preescolar y un futuro logro hacia la lectura. La participación creciente en las actividades de alfabetización y de expansión de la lectura está vinculada con los incrementos en la motivación que, a su vez, facilita la comprensión y el recuerdo de la información. La participación activa de los niños en las actividades relacionadas con el texto, como pasar la página en un libro, se relaciona con el conocimiento de los conceptos impresos alrededor de los cuatro años. Las oportunidades de lectura se relacionan con el interés de los niños en la lectura en el hogar y en la escuela. Los niños que leen con más frecuencia y desde una edad más temprana tienden a tener un mayor interés en la alfabetización, exhiben aptitudes superiores de alfabetización durante los años preescolares y colegiales, eligen leer más frecuentemente, inician sesiones de lectura por su propia cuenta, y muestran una mayor participación durante las sesiones de lectura. La lectura de libros de cuentos entre niños y adultos fomenta el interés de los niños en la lectura y lleva a una mayor exposición y participación con el texto.

Escritura, estrategias de escritura

Estrategias de escritura. Aprender a escribir involucra el desarrollo cognitivo, social y físico. Los niños desde una edad muy temprana notan la escritura en sus entornos. Comienzan a comprender que los signos en el entorno representan palabras para ideas o conceptos. A los tres años, comienzan a diferenciar entre escritura y otros tipos de representación visual, como el dibujo. Con esta realización llega la diferenciación entre las herramientas para la escritura y las

herramientas para el dibujo (“Necesito obtener un lápiz para escribir mi nombre”). Su escritura comienza a verse distinta de su dibujo, más lineal que circular. Los niños pequeños se involucran con el texto escrito leyendo, examinando libros y observando cómo escriben otros. Los niños preescolares comienzan a experimentar con la escritura pretendiendo escribir y aprendiendo a escribir sus propios nombres. Al principio, los niños demuestran una forma global de escritura. Tienden a usar dibujos como escritura o utilizan garabatos idiosincrásicos (es decir, marcas que tienen sólo un significado personal). Más adelante, los niños usan formas similares a letras que recuerdan algunas de las características de la escritura real (por ejemplo, las palabras más largas son representadas por secuencias más largas de símbolos similares a letras). Los niños en la próxima fase comienzan a usar letras reales para escribir, pero con poca o ninguna conexión con la ortografía real de lo que desean escribir (es decir, secuencias no fonéticas de letras). Esta fase es seguida por intentos de ortografía fonética, también llamada “ortografía inventada”. En esta fase, los niños usan letras para unir sonidos de letras a partes de palabras que escuchan, pero desde una perspectiva fonológica más que ortográfica.

Los niños pueden reconocer que escribir la palabra que están pensando requiere más de uno o dos símbolos y que los mismos símbolos pueden estar en diferentes palabras o en diferentes lugares en la misma palabra, pero no han dominado aún el principio alfabético. Aun así, la ortografía inventada es un vehículo efectivo a través del cual muchos niños comienzan a comprender el principio alfabético. También ayuda a los niños a darse cuenta de que la



escritura conlleva significado, que otras personas deben poder leer lo que ellos escriben, y que las personas escriben con fines diferentes. Los niños que tie-

nen la experiencia física de la escritura en esta forma comienzan a desarrollar formas de manejar implementos de escritura, pero necesitan el apoyo de los adultos para aprender a hacerlo.



Comprensión auditiva y expresión oral

1.0 Uso del idioma y sus convenciones

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
Los niños comprenden y usan el idioma para comunicarse con otros eficazmente.	Los niños extienden su comprensión y uso del idioma para comunicarse con otros eficazmente.
<p>1.1 Usan el idioma para comunicarse con otros en situaciones conocidas como las no reconocidas para una variedad de fines básicos, que incluyen describir, solicitar, comentar, reconocer, saludar y rechazar.</p>	<p>1.1 Usan el idioma para comunicarse con otros tanto en situaciones conocidas como las no reconocidas para una variedad de fines básicos y avanzados, que incluyen razonar, predecir, resolver problemas y buscar nueva información.</p>
<p>Ejemplos</p> <p><i>Describir</i></p> <ul style="list-style-type: none"> El niño dice: “Era grande, verde y daba miedo”. <p><i>Solicitar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> El niño pregunta: “¿Puedo usar más masa?”, mientras está en el área de arte. <p><i>Comentar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> El niño dice: “Esta es mi cobija”. <p><i>Reconocer</i></p> <ul style="list-style-type: none"> El niño indica: “Yo también”. <p><i>Saludar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> El niño dice “Hola, Sra. Franklin,” al ingresar a la sala. <p><i>Rechazar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> El niño dice: “No quiero ordenar los bloques”, al momento de terminar la actividad. 	<p>Ejemplos</p> <p><i>Razonar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> El niño dice: “Creo que podemos ir afuera porque está soleado ahora” o “No necesito mi abrigo porque no hay viento”. <p><i>Predecir</i></p> <ul style="list-style-type: none"> El niño dice: “¡Creo que el oso se va a perder!” o “Si sigue lloviendo creo que van a salir los gusanos”. <p><i>Resolución de problemas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> El niño dice: “Tal vez podemos poner la leche aquí y luego será masa para galletas”. <p><i>Buscar nueva información</i></p> <ul style="list-style-type: none"> El niño pregunta: “¿Por qué Jerome no está en la escuela?” o “¿Por qué te vestiste para salir? ¿A dónde vas?”
<p>1.2 Hablan amenamente claro para ser comprendidos por adultos y niños conocidos.</p>	<p>1.2 Hablan amenamente claro para ser comprendidos tanto por adultos y niños conocidos y desconocidos.</p>
<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> El discurso del niño puede incluir errores de pronunciación que son comprendidos por adultos y niños conocidos, pero aquellos errores pueden ser difícil de entender para un visitante al salón. El niño puede hablar empleando algunas palabras idiosincrásicas que son comprendidas por adultos y compañeros conocidos, pero no por adultos desconocidos (por ejemplo, Bryan le dice “wobie” a su cobija). 	<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> El niño generalmente habla con una pronunciación correcta aunque con algunos errores de discurso, propios de la edad. Gran parte del discurso del niño no tiene errores. La mayoría de las personas que escuchan no tienen que pedirle al niño que repita diciéndole: “¿Qué dijiste?”



1.0 Uso del idioma y sus convenciones (continuado)

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
<p>1.3 Usan el idioma y estilo aceptado durante la comunicación con adultos y niños conocidos.</p>	<p>1.3 Usan el idioma y estilo aceptado durante la comunicación tanto con adultos y niños conocidos como aquellos que son desconocidos.</p>
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • El niño responde al tema durante al menos una interacción en una conversación. Por ejemplo, el niño responde: “Yo también. Tengo zapatos nuevos”, siguiendo el comentario de un par “Tengo zapatos nuevos”, al jugar en el área de disfraces. • El niño ajusta la forma y el estilo del idioma de acuerdo al estado o competencia de quien escucha. Por ejemplo, le pregunta al maestro: “¿Puedo usar el pincel?”, pero le dice al compañero “¿Me das el pincel”, o le habla lento y a propósito a un niño más pequeño. • El niño a menudo usa pautas no verbales, propias a la conversación con otros (por ejemplo, contacto visual, distancia con el compañero de conversación, expresiones del rostro). • El niño a menudo usa formas amables de comunicación según sea apropiado (por ejemplo, dice gracias, por favor, se dirige a los adultos como Sr., Sra., o Srta.). • El niño a menudo usa volumen y entonación apropiados para una situación cuando habla. Por ejemplo, le habla en bajo volumen al maestro mientras otros niños están tomando una siesta o habla en un tono más lento y tranquilo al expresar arrepentimiento (por ejemplo: “Lamento haberlo roto”). 	<ul style="list-style-type: none"> • El niño responde a temas a través de varias interacciones en la conversación. Por ejemplo, durante una obra teatral, el niño dice “Soy el bebé y tengo hambre”. Un amigo responde: “Está bien, te prepararé el desayuno”. El niño responde: “Entonces tú eres la madre y estás preparando el desayuno”. Un amigo responde: “Voy a cocinar panqueques”. • El niño ajusta la forma y el estilo del idioma de acuerdo al estado, competencia o conocimiento de quien escucha. Por ejemplo, durante una excursión a la estación de bomberos, le dice a un bombero: “¡Guau, eso es genial!” “¿Puedo agarrarlo?”, pero le dice a un compañero: “¡Quiero verlo!” Al hablar con su hermano mayor, comienza con la descripción de la autobomba y un equipo indicando que la clase fue a una excursión a la estación de bomberos ese día. • El niño de manera estable usa pautas no verbales, propias a la conversación con otros (por ejemplo, contacto visual, distancia con el compañero de conversación, expresiones del rostro). • El niño, generalmente usa formas amables de comunicación según sea apropiado (por ejemplo, dice gracias, por favor, se dirige a los adultos como Sr., Sra., o Srta.). • El niño, generalmente, usa volumen y entonación apropiado para una situación cuando habla. Por ejemplo, usa una voz más calmada dentro del aula que en el patio de juego.



1.0 Uso del idioma y sus convenciones (continuado)

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
1.4 Usan el idioma para construir narrativas breves que son reales o de ficción.*	1.4 Usan el idioma para construir narrativas extendidas que son reales o de ficción.*
<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • El niño llama la atención o apunta fotografías en la pared de un evento especial de la clase: “La mamá pájaro construyó un nido en nuestra caja de juguetes. Los pajaritos bebés volaron”. • El niño describe un evento que se desarrolla en el momento de la merienda: “Quiero ponerle crema de cacahuets a mi pan. También voy a ponerle mermelada”. • El niño relata eventos de la mañana de ese día: “El camión de mi papá se rompió. Fuimos caminando a la escuela. Fue un largo camino”. 	<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • El niño cuenta una breve historia que se desarrolla con el tiempo: “Fui al parque con mi mami, y jugamos en el arenero. Luego hicimos un día de campo [picnic]. Después de eso, fuimos a la tienda”. • El niño cuenta actividades de interés para él ese día: “Primero, llegamos a la escuela y nos sentamos en la alfombra. Luego tenemos nuestro tiempo de actividades en círculo. Y luego hacemos los centros. Y después es momento de almorzar”. • El niño vuelve a contar los eventos más importantes de una historia favorita: “El niño escribió al zoológico, y ellos siguieron enviándole animales. Pero a él no le gustan. Entonces, recibe un cachorrito, y se lo queda. Luego estuvo contento”.

* La producción de narrativa puede variar en esas edades para los niños que se comunican con lenguaje de señas o sistemas de comunicación alternativos. Como ocurre con todos los niños, los maestros pueden apoyar el conocimiento y las aptitudes de comunicación de los niños pequeños repitiendo y extendiendo lo que los niños comunican en conversaciones. Los maestros también brindan oportunidades para que los niños repitan o cuenten historias como una forma de alentarlos a producir la narrativa.



2.0 Vocabulario

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
Los niños desarrollan un vocabulario apropiado para la edad.	Los niños desarrollan un vocabulario apropiado para la edad.
<p>2.1 Comprenden y usan palabras aceptadas para objetos, acciones y atributos que se encuentran frecuentemente tanto en contextos reales como simbólicos.</p>	<p>2.1 Comprenden y usan una variedad y especificidad cada vez mayor de palabras aceptadas para objetos, acciones y atributos que se encuentran tanto en contextos reales como simbólicos.</p>
Ejemplos*	Ejemplos*
<p><i>Sustantivos/objetos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> El niño le alcanza a un amigo los camiones cuando el amigo dice: “Quiero jugar con esos <i>camiones</i>” durante el juego. Al leer un libro sobre arañas, el niño responde “<i>arañas</i>” cuando el maestro pregunta: “¿Qué son estas?” <p><i>Verbos/acciones</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Cuando el niño está jugando con herramientas en el área de teatro, el niño responde “la estufa” cuando un amigo pregunta: “¿Qué se necesita <i>arreglar</i>?” El niño le dice a un padre voluntario: “Tengo una historia. ¿Puedes <i>hacerla</i> en la computadora por mí?” <p><i>Atributos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Durante un proyecto de cocina, el niño le da al maestro el plato grande cuando el maestro dice “Pásame el plato grande”. Mientras que en el área de bloques, el niño le dice a un amigo: “Mira lo que he hecho. Es <i>alto</i>”. 	<p><i>Sustantivos/objetos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> El niño le da a un amigo el <i>camión de bomberos</i>, el <i>camión de la basura</i> y el camión semi-remolque cuando el amigo dice: “Quiero jugar con el camión de bomberos, el camión de la basura y el camión semi-remolque”. Al leer un libro sobre dinosaurios, el niño responde “<i>Ese es un Aparatosauo y ese es un Tiranosaurio</i>” cuando el maestro pregunta: “¿Qué son estos?” <p><i>Verbos/acciones</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Cuando el niño está jugando con herramientas en el área de teatro, el niño responde “la estufa” cuando un amigo pregunta: “¿Qué se necesita <i>reparar</i>?” El niño le dice a un padre voluntario: “Tengo una historia. ¿Puedes <i>teclarla</i> en la computadora por mí?” <p><i>Atributos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Durante un proyecto de cocina, el niño le da al maestro el tenedor de plástico cuando el maestro dice “Pásame el de plástico”. Durante una representación teatral, el niño le dice a un amigo: “Mira mi collar . . . Es <i>brillante</i>”.

*Las formas de palabras clave en los ejemplos están en bastardilla.



2.0 Vocabulario (continuado)

Aproximadamente a los 48 meses de edad	Aproximadamente a los 60 meses de edad
<p>2.2 Comprenden y usan palabras aceptadas para categorías de objetos encontrados y utilizados frecuentemente en la vida cotidiana.</p>	<p>2.2 Comprenden y usan palabras aceptadas para categorías de objetos encontrados en la vida cotidiana.</p>
Ejemplos*	Ejemplos*
<ul style="list-style-type: none"> • Al pintar en el caballete, Min pinta una imagen de una muñeca y de una casa de muñecas y dice: "Esta es mi muñeca y su casa de muñecas. Estos son mis <i>juguetes</i> favoritos". • Al jugar a la tienda, Peter le dice a Judy, "Quiero comprar algo de <i>comida</i>," y Judy dice: "De acuerdo. Tenemos algo de leche, pan y maíz". • Frieda coloca algunos sombreros en el estante y coloca algunos vestidos en una caja cuando el maestro pregunta: "¿Puedes guardar esa <i>los disfraces</i> por favor?" • Durante el juego Lorenzo trae un elefante, una jirafa, una cabra, un hipopótamo y un león a la mesa y le dice a Miguel y a Larry, "Estos son los <i>animales</i> para nuestro zoológico". 	<ul style="list-style-type: none"> • Después de leer un libro sobre reptiles, el niño señala imágenes de una serpiente, un lagarto y una tortuga cuando el maestro pide a los niños que encuentren imágenes de <i>reptiles</i>. • Cuando los niños y el maestro están haciendo una ciudad de mentira, el maestro dice: "Ahora, necesitamos algunos <i>vehículos</i>," y Sammy trae un automóvil, un camión, un tractor y una motocicleta. • Durante el juego el niño pone la manzana, la banana y la pera en un bol y pone el brócoli, las zanahorias y el maíz en otro bol y le dice a un amigo: "Estas son <i>frutas</i> y estos son <i>vegetales</i>". • Durante el juego Anne le dice a Cathy: "Tú ve por los <i>muebles</i> para la casa. Necesitamos una silla, una mesa, un sofá, un escritorio y un vestidor".
<p>2.3 Comprenden y usan palabras simples que describen las relaciones entre los objetos.</p>	<p>2.3 Comprenden y usan tanto palabras simples como complejas que describen las relaciones entre los objetos.</p>
Ejemplos*	Ejemplos*
<ul style="list-style-type: none"> • Mientras juega a un juego, el niño puede recolectar todos los círculos cuando el maestro dice: "Encuentren todos los círculos que tengan la <i>misma</i> forma que éste" (mientras les muestra la imagen de un círculo). • Durante un juego Alice le dice a Mary, "Ortiz está <i>debajo</i> de la mesa". • El niño pone todas las bolitas en la caja cuando otro niño dice: "Ahora vamos a ponerlas todas en la caja". • Durante el momento del cuento el niño señala las imágenes de un perro y de un gato y dice: "Estos son animales <i>diferentes</i>". 	<ul style="list-style-type: none"> • Después de leer una historia sobre el zoológico, el maestro pregunta: "¿Qué animales son <i>más pequeños</i> que un elefante?" El niño identifica correctamente a un león, un tigre, un oso y una cebra. • Durante el tiempo de actividades en círculo el maestro invita a Stephen a sentarse <i>junto</i> a Mark, y lo hace. • Mientras juega en el centro de bloques, DeAndre le dice a Susan, "Pon el bloque rojo en <i>frente</i> de la torre". • Durante el momento del bocadillo el niño se queja: "¡Tu quesadilla es <i>más grande</i> que la mía!"

*Las formas de palabras clave en los ejemplos están en bastardilla.



3.0 Gramática

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
Los niños desarrollan una gramática apropiada para la edad.	Los niños desarrollan una gramática apropiada para la edad.
<p>3.1 Comprenden y usan oraciones cada vez más complejas y largas, incluyendo oraciones que combinan dos frases o dos o tres conceptos para comunicar ideas.</p>	<p>3.1 Comprenden y usan oraciones cada vez más complejas y largas, incluyendo oraciones que combinan dos o tres frases o tres o cuatro conceptos para comunicar ideas.</p>
<p>Ejemplos*</p> <ul style="list-style-type: none"> • El niño demuestra comprensión de pedidos de dos, tres y cuatro palabras (por ejemplo: “por favor, siéntate”, “pon eso allí”) y oraciones (por ejemplo: “John está aquí”, “El gato es negro”). • Cuando se le pide “recoge los juguetes” y “toma tu chaqueta y ponla en tu cubículo”, el niño lo hace. • El niño produce frases nominales con uno o más descriptores (por ejemplo, “esa silla azul es mía”, “el automóvil verde chocó”). • El niño utiliza oraciones completas breves para hacer comentarios, preguntas y pedidos (por ejemplo: “¿En dónde está mi muñeca bebé?” “¿Qué es eso?” y “Quiero una galleta”). 	<p>Ejemplos*</p> <ul style="list-style-type: none"> • El niño responde con una acción apropiada a una afirmación o a un pedido que incluye múltiples cláusulas, como “encuentra a la niña que está triste” o “recoge al perro que se cayó”. • Cuando se le pide “quítate el abrigo, busca un libro y ven a la alfombra” o “por favor, siéntate a la mesa, sírvete algunas galletas de agua y un poco de jugo”, el niño lo hace. • El niño usa frases nominales que incluyen tres o cuatro descriptores (por ejemplo: “la camiseta roja y grande es de Bobby”, “Quiero jugar con el pequeño cuadrado azul”). • El niño produce una oración de dos partes a través de la coordinación, usando y y pero (por ejemplo: ¡“Estoy empujando el vagón, y él lo está jalando!” y “Es momento de la siesta, pero no estoy cansado”).
<p>3.2 Comprenden y generalmente usan gramática apropiada para la edad, lo que incluye formas de palabras aceptadas, como concordancia entre sujeto y verbo, tiempos progresivos, tiempo pasado regular, plurales regulares, pronombres y posesivos.</p>	<p>3.2 Comprenden y generalmente usan gramática apropiada para la edad, lo que incluye formas de palabras aceptadas, como concordancia entre sujeto y verbo, tiempos progresivos, tiempo pasado regular e irregular, plurales regulares e irregulares, pronombres y posesivos.</p>
<p>Ejemplos*</p> <p>Comprende y utiliza verbos que indican tiempos de verbo presente, progresivo y pasado regular.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El niño responde: “La torre de bloques” cuando otro niño le pregunta: “¿Qué se cayó?” o responde apropiadamente a preguntas, tales como, “¿Quién te llevó a la escuela?” “¿Quién está bebiendo jugo?” o “¿Quién conduce el autobús?” durante una conversación en el almuerzo. 	<p>Ejemplos*</p> <p>Comprende y utiliza verbos que indican tiempo verbal presente, progresivo y pasado regular e irregular (incluso si no lo utiliza correctamente).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mientras lee un libro de imagines, el niño correctamente identifica a “los niños” y a “la niña” cuando se le pregunta: “¿Quién estaba corriendo?” y “¿Quién se cayó?”

*Las formas de palabras clave en los ejemplos están en bastardilla.



3.0 Gramática (continuado)

Aproximadamente a los 48 meses de edad	Aproximadamente a los 60 meses de edad
<p><i>Ejemplos (Sigue)*</i></p> <ul style="list-style-type: none"> El niño dice: “María salta la cuerda”, “María <i>está saltando</i> la cuerda”, o “María <i>saltó</i> la cuerda”, según el momento en el que ocurrió la acción. <p>Comprende y aplica el sonido “s” al final de las palabras para indicar plurales (incluso si no siempre lo utiliza correctamente).</p> <ul style="list-style-type: none"> Miguel trae más de una taza a la mesa cuando el maestro pide: “Por favor, tráeme las tazas”. El niño usa formas plurales de sustantivos, como <i>medias</i>, <i>tazas</i>, <i>hombreses</i>[†] y <i>pieses</i>[†] cuando hablan sobre más de una media, taza, hombre o pie <p>Comprende y usa distintos tipos de pronombres, lo que incluye sujeto (<i>él, ella, eso</i>), objeto (<i>lo, la, los, las</i>), posesivo (<i>su, sus</i>) y demostrativo (<i>aquí, allí</i>), aunque el uso puede ser incorrecto e inconsistente a veces.</p> <ul style="list-style-type: none"> Lisa le da un libro a la niña cuando un adulto solicita: “Por favor, dale el libro a <i>ella</i>”, y también hay un niño presente, o Lisa pone los animales en la mesa cuando un amigo solicita: “Ponlos en la mesa, por favor” mientras hace un gesto hacia la mesa”. Brandee dice: “Yo tengo botes” durante el tiempo de actividades en círculo, “<i>Él</i>† pone eso <i>allí</i>” cuando habla con otro niño, o “Esta es <i>mi</i> muñeca” cuando juega en el área de teatro. <p>Comprende y agrega un sonido “s” a los sustantivos para indicar la forma posesiva (en el caso del idioma inglés).</p> <ul style="list-style-type: none"> Richard ayuda a encontrar el <i>abrigo de John</i> (<i>John’s coat</i>) cuando se le pide o Elizabeth señala la <i>mochila de Mariella</i> cuando se le pregunta: “¿Cuál es la de <i>Mariella</i>?” (Which one is <i>Mariella’s</i>?) El niño dice: “Me gusta ponerme los zapatos de <i>Papá</i> y caminar” durante una charla sobre sus pasatiempos favoritos, o “Peiné el cabello de las muñecas” cuando se le pregunta “¿Qué sucedió?” 	<p><i>Ejemplos (Sigue)*</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Durante el momento del cuento, el niño señala “El oso se <i>comió</i> el pescado y luego se fue corriendo”. Suzie le dice al maestro: “¡<i>Él</i> me <i>empujó</i> y yo me <i>cayí!</i>” <p>Comprende y aplica el sonido “s” al final de las palabras para indicar plurales y comprende y usa plurales irregulares (incluso si no siempre lo utiliza correctamente).</p> <ul style="list-style-type: none"> Alice apunta a una imagen de cinco ratones cuando el maestro pregunta: “¿Cuál es la imagen de los <i>ratones</i>?” Un niño lleva cinco ovejas a la mesa después de que un amigo dice: “Necesitamos muchas oveja”. Gene exclama: “Mira ese. ¡Tiene muchos <i>dientes</i>!”[†] mientras mira un libro sobre dinosaurios. Un niño dice: “Mira aquellos <i>árboles</i>, tiene muchas, pero muchas <i>hojas</i>”. <p>Comprende y usa distintos tipos de pronombres, lo que incluye sujeto (<i>él, ella, eso, ellos</i>), objeto (<i>lo, la, los, las</i>), posesivo (<i>su, sus, nuestro, suyo</i>) y demostrativo (<i>aquí, allí</i>).</p> <ul style="list-style-type: none"> El niño le entrega a María un libro cuando el padre voluntariamente dice: “Por favor, <i>dáselo a ella</i>” y Juan también está presente. Darla se queja con el maestro: “<i>Esta</i> pelota es <i>mía</i> y <i>esa</i> es de <i>él</i>”. El niño le dice a un amigo: “Nuestra torre es más grande que la de <i>ellos</i>, pero <i>ellos</i> podrían hacerla más grande” cuando juega con los bloques. María responde, “Fue Susan. <i>Ella</i> les dio a <i>ellos</i> las galletitas”, cuando se le preguntó “¿Quién les dio las galletitas a José y Mallika?” <p>Comprende y agrega un sonido “s” a los sustantivos para indicar la forma posesiva (en el caso del idioma inglés).</p> <ul style="list-style-type: none"> Robby responde: “Esas son las llaves de su mamá” (<i>mom’s keys</i>) cuando un adulto señala una imagen y dice: “El niño tiene las llaves de <i>alguien</i>. ¿Son <i>suyas</i>?” El niño comparte: “Fuimos a la <i>casa de la abuela</i> porque era el <i>cumpleaños de mi mami</i>” durante el momento de actividades en círculo cuando los niños cuentan lo que hicieron en el fin de semana.

*Las formas de palabras clave en los ejemplos están en bastardilla.

†Denota el uso común de una forma incorrecta.



Lectura

1.0 Conceptos sobre letra impresa

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
Los niños comienzan a reconocer convenciones de letras impresas y comprenden que dichas letras impresas tienen un significado.	Los niños reconocen convenciones de letras impresas y comprenden que dichos letras tienen un significado específico.
1.1 Comienzan a mostrar comportamientos de manejo de libros apropiado para la edad y comienzan a reconocer convenciones de las letras impresas.	1.1 Muestran comportamientos apropiados de manejo de libros y conocimiento de convenciones de las letras impresas.
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Al sostener un libro, el niño lo orienta como si estuviera leyendo. • El niño puede señalar en dónde está el título en la portada de un libro. • El niño abre un libro y da vuelta la página en una única dirección, aunque no necesariamente sea una página por vez. 	<ul style="list-style-type: none"> • El niño orienta un libro correctamente para su lectura (es decir, el lado derecho hacia arriba con la portada apuntando al niño). • El niño da vuelta la página de un libro de a una por vez. • El niño comienza a seguir las letras impresas de derecha a izquierda y de arriba a abajo (por ejemplo: mientras pretende que lee una historia a un par o a un muñeco). • Mientras mira un libro, el niño dice “fin” cuando llega a la última página.
1.2 Reconocen la letra impresa como algo que se puede leer.*	1.2 Comprenden que la letra impresa es algo que se lee y que tiene un significado específico.*
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • El niño apunta a las letras en un libro, o en un letrero, o en un dibujo y comunica: “eso dice mi nombre”, aunque generalmente de manera imprecisa. • El niño puede indicar qué parte de un libro de imágenes muestra la historia (imágenes) y qué parte cuenta la historia (texto). • El niño “escribe” algo en un papel y luego le pregunta al maestro qué dice: (es decir, que lo “lea”). 	<ul style="list-style-type: none"> • El niño le pregunta al maestro: “¿Qué dice aquí?” cuando apunta al texto en un libro. • El niño comunica: “¿Me podrías decir qué dice?” llamando la atención a un letrero en el exterior durante una caminata. • El niño le pide al maestro que escriba una historia o anote lo que el niño dicta, y luego el niño se lo “lee” a los otros niños.

* Los niños pueden aprender a reconocer las letras del alfabeto sin comenzar a ver las letras impresas convencionales. Los distintos medios para reconocer las letras impresas incluyen el uso de letras táctiles, letras impresas grandes, contraste de color o luces y braille, así como otros medios de representar letras.



2.0 Conciencia fonológica

Aproximadamente a los 48 meses de edad	Aproximadamente a los 60 meses de edad
	<p>Los niños desarrollan una conciencia fonológica apropiada para la edad.*</p>
	<p>2.1 Oralmente fusionan y eliminan palabras y sílabas sin el apoyo de imágenes u objetos. †, ‡</p>
	<p>Ejemplos</p>
	<p>Oralmente junta dos palabras familiares, formando una palabra compuesta.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El niño juega a “<i>What’s That Word?</i>” mientras está en un columpio. Con cada envión del columpio, el maestro dice una parte de una palabra compuesta (por ejemplo, <i>sun</i>, <i>shine</i>) y luego le pregunta al niño “<i>What’s That Word?</i>” El niño responde: “<i>Sunshine</i>”. • Mientras juega en el área de teatro, el niño responde “<i>hairbrush</i>” cuando se le pregunta: “¿Qué palabra obtienes al unir “<i>hair</i>” y “<i>brush</i>”?” <p>Oralmente une dos sílabas o palabras de dos sílabas que le son familiares para el niño.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Durante la conversación en la comida, el niño participa en el juego de adivinar el alimento. El maestro dice palabras de dos sílabas (<i>ta-co</i>, <i>su-shi</i>, <i>crack-er</i>, <i>ap-ple</i>, <i>but-ter</i>) y dice cada sílaba de manera distinta. El maestro pregunta: “<i>What food is this?</i>” El niño responde: “<i>Taco</i>”. • El niño corea “<i>sister</i>” después de cantar “¿Qué palabra obtienes cuando dices “<i>sis</i>” y “<i>ter</i>” juntos?” • El niño responde: “<i>Amit</i>” al unísono con sus compañeros de clase durante el tiempo de actividades en círculo cuando el maestro dice: “Estoy pensando en el nombre de un compañero que el nombre tiene dos partes, como ‘<i>A-mit</i>.’ ¿De quién es ese nombre?”

* La “conciencia fonológica” está definida por los fundamentos del aprendizaje preescolar como una aptitud oral del idioma: la sensibilidad de un individuo a la estructura del sonido (o fonológica) del idioma hablado. La conciencia fonológica es una aptitud importante que los niños comienzan a adquirir durante preescolar y siguen incorporando en los primeros años de escuela primaria mientras aprenden a leer. Aunque se define como una aptitud oral del idioma, también es una aptitud importante para los niños que son hipoacúsicos o que les cuesta escuchar. Se deberá consultar al maestro de un niño hipoacúsico para estrategias para facilitar la conciencia fonológica en niños individuales que sean hipoacúsicos o a los que les cueste escuchar.

† Algunos niños pueden necesitar ayuda para sostener un libro o pasar las páginas, ya sea a través de tecnología de asistencia o mediante la ayuda de un adulto o de un compañero. Por ejemplo, un libro puede estar montado para que no tenga que ser sostenido, se pueden colocar pestañas sólidas en las páginas para que se pueda pasar de página más fácilmente. Es posible que algunos niños necesiten que un adulto o un compañero sostengan el libro y pasen las páginas.

‡ Los fundamentos de la conciencia fonológica están escritas únicamente para los niños de cuatro años porque gran parte del desarrollo inicial de la conciencia fonológica ocurre entre los 48 meses y 60 meses de edad.



2.0 Conciencia fonológica (continuado)

Aproximadamente a los 48 meses de edad	Aproximadamente a los 60 meses de edad
	<p data-bbox="810 306 1046 338"><i>Ejemplos (continuado)</i></p> <p data-bbox="810 346 1366 405">Oralmente separa palabras compuestas en las palabras que las componen.</p> <ul data-bbox="810 415 1382 884" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="810 415 1382 621">• El niño aplaude para separar una palabra compuesta como parte de una actividad en el tiempo de actividades en círculo. Cuando el maestro dice: "Cuando pienso en la palabra 'book', pienso en aplaudir una vez. Otras palabras como 'bookshelf' tienen dos partes. Así que aplaudo dos veces. Aplaudamos según las partes de 'paintbrush'". <li data-bbox="810 632 1382 716">• El niño responde "table" cuando se le pregunta "¿Qué palabra obtienen cuando dicen 'tablecloth' sin 'cloth'?" <li data-bbox="810 726 1382 810">• El niño responde "ball" cuando se le pregunta "¿Qué palabra obtienen cuando dicen 'football' sin 'foot'?" <li data-bbox="810 821 1382 884">• El niño responde "mail" y "box" cuando se le pregunta "¿Qué dos palabras componen 'mailbox'?" <p data-bbox="810 894 1382 953">Oralmente separa palabras de dos sílabas en las sílabas que las componen.</p> <ul data-bbox="810 963 1382 1205" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="810 963 1382 1110">• El niño aplaude las sílabas en una palabra de dos sílabas como parte de una actividad en el tiempo de actividades en círculo. Cuando el maestro dice: "Aplaudamos según cuántas partes escuchamos en la palabra 'cook-ie'". <li data-bbox="810 1121 1382 1205">• El niño responde "door" cuando se le pregunta "¿Qué palabra obtienen cuando dicen 'doorknob' sin 'knob'?"



2.0 Conciencia fonológica (continuado)

Aproximadamente a los 48 meses de edad	Aproximadamente a los 60 meses de edad
	<p>2.2 Oralmente mezclan inicios, rimas y fonemas de palabras y oralmente eliminan el inicio de palabras, con el apoyo de imágenes u objetos.*</p> <p>Ejemplos</p> <p>Oralmente mezcla los inicios y las rimas de las palabras con el apoyo de imágenes u objetos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Durante una pequeña actividad grupal con varios objetos en la mesa (por ejemplo: <i>cat, cup, mat, bus, rat, pup</i>), el niño responde y elige <i>rat</i> (o dice “<i>rat</i>”) cuando el maestro pide: “Ricardo, ¿puedes encontrar la <i>ra-t</i>?” • Mientras juegan a un juego de “<i>I-spy</i>”, el maestro dice “<i>I spy a s-un,</i>” y el niño indica o señala al <i>sun</i> o dice “<i>sun</i>”. • Mientras participa en un juego, el niño selecciona la imagen de una <i>cama</i> entre tres o cuatro imágenes (o dice “<i>bed</i>”) cuando se le pide que junte los sonidos <i>b-ed</i>. <p>Elimina el inicio de una palabra hablada con el apoyo de imágenes u objetos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El niño selecciona la foto de hormigas [<i>ants</i>] entre tres o cuatro imágenes (o dice “<i>ants</i>”) cuando se le pide que diga “<i>pants</i>” sin el sonido “<i>p</i>”. <p>Oralmente mezcla fonemas individuales para formar una única palabra con el apoyo de imágenes u objetos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Durante un “juego de bingo” en un momento de actividad en pequeños grupos, el niño elige y marca las imágenes correspondientes a las palabras para las que el maestro hace el sonido de fonemas individuales (por ejemplo: <i>h-a-t, m-o-p, c-u-p</i>). • El maestro canta: “Si sabes la palabra, grítala. Si crees que sabes la palabra, dime lo que has escuchado. Si crees que sabes la palabra, grítala. . . <i>s-i-t</i>”. El niño canta “<i>sit</i>” junto con sus compañeros. • El niño toma la imagen de un <i>hat</i> entre tres o cuatro imágenes (o dice “<i>hat</i>”) cuando se le pide que una las letras <i>h-a-t</i>.

*Los fundamentos de la conciencia fonológica están escritas únicamente para los niños de cuatro años porque gran parte del desarrollo inicial de la conciencia fonológica ocurre entre los 48 meses y 60 meses de edad.

3.0 Alfabeto y reconocimiento de palabras/letras impresas

Aproximadamente a los 48 meses de edad	Aproximadamente a los 60 meses de edad
Los niños comienzan a reconocer las letras del alfabeto.*	Los niños extienden su reconocimiento de las letras del alfabeto.*
3.1 Reconocen la primera letra de su propio nombre.	3.1 Reconocen su propio nombre u otras palabras comunes cuando las ven escritas.
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Kavita comunica: “<i>That’s my name</i>” mientras indica la letra <i>K</i> en la tarjeta con el nombre Karen en el cuadro de ayuda. • Bobby indica una palabra que comienza con la letra <i>B</i> y dice: “<i>That’s my letter</i>”. • El niño responde de manera apropiada cuando el maestro sostiene una tarjeta con la primera letra de su nombre y dice: “Todos los que su nombre comience con esta letra (la primera letra del nombre del niño) pónganse su chaqueta”. 	<ul style="list-style-type: none"> • El niño reconoce su nombre en una página para firmar, cuadro de ayuda, trabajo artístico, etiqueta con nombre (por ejemplo: etiqueta con nombre, etiqueta para el cubículo, o lugar en la mesa). • El niño reconoce palabras comunes o familiares (por ejemplo el nombre de la madre o de los amigos) en las letras impresas.
3.2 Unen los nombres de algunas letras con su forma impresa.	3.2 Unen más de la mitad de los nombres con letras en mayúscula y más de la mitad de nombres con letras en minúscula con su forma impresa.
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Al poner la pieza de rompecabezas “<i>T</i>” en el rompecabezas del alfabeto, el niño dice “<i>That’s a T.</i>” • El niño traza letras sobre papel de lija, diciendo el nombre de la letra que coincide para algunas letras. • El niño nombra algunas letras en libros de cuentos, logotipos o en un trabajo de arte. • El niño dice “Quiero todas las <i>A</i>”, cuando busca en un envase de letras, juntando todas las formas de <i>A</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando se le muestra una letra en mayúscula o en minúscula, el niño puede decir su nombre. • El niño dice varios nombres de letras cuando ve distintas palabras, como en su propio nombre, en los nombres de sus amigos, o en letreros que ve habitualmente. • Durante el tiempo de actividades en círculo, el niño indica o señala la letra correcta en el cuadro cuando el maestro lo indica con el nombre de la letra.

*Los fundamentos de la conciencia fonológica están escritas únicamente para los niños de cuatro años porque gran parte del desarrollo inicial de la conciencia fonológica ocurre entre los 48 meses y 60 meses de edad.



3.0 Alfabeto y reconocimiento de palabras/letras impresas (continuado)

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
	<p data-bbox="810 310 1380 394">3.3 Comienzan a reconocer que letras tienen sonidos.</p> <p data-bbox="810 401 1380 443">Ejemplos</p> <ul data-bbox="810 457 1380 764" style="list-style-type: none"> • El niño hace el sonido correcto para la primera letra en su nombre. • El niño dice el sonido correcto de la letra mientras apunta a la letra en un libro. • El niño indica la imagen correcta cuando se le presentan cuatro imágenes: un perro ladrando, una bocina sonando, la letra <i>k</i>, y la letra <i>n</i>, y se le pregunta, “¿Cuál de estos hacen sonidos? guau, piii-piiii, “k” (sonido de la letra), “n” (sonido de la letra)”.

*Los niños con intervención motriz oral, que tienen dificultad en decir palabras o sílabas mientras aprenden a hacer coincidir, sintetizar o analizar sílabas y sonidos, pueden demostrar su conocimiento indicando sí o no en respuesta a la producción de sonidos o palabras de un adulto o identificando imágenes que representan los productos de estas manipulaciones. Se debe comprender que los niños pueden aprender letras del alfabeto y sobre las letras impresas sin poder ver las típicas letras impresas. Los distintos medios para reconocer las letras impresas incluyen el uso de letras táctiles, letras impresas grandes, contraste de color o luces y braille, así como otros medios de representar letras y letras impresas.



4.0 Comprensión y análisis de texto apropiado para la edad

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
Los niños muestran una comprensión del texto leído en voz alta apropiada para su edad.	Los niños muestran una comprensión del texto leído en voz alta apropiada para su edad.
<p>4.1 Muestran conocimiento de muchos personajes o eventos en una historia familiar (por ejemplo: quién, qué, dónde) a través de responder preguntas (por ejemplo recordar o simplemente inferir), volver a contar, recrear, o crear un trabajo de arte.</p>	<p>4.1 Muestran conocimiento de detalles en una historia conocida, como personajes, eventos, y orden de los eventos respondiendo preguntas (especialmente, resumiendo, prediciendo e infiriendo), volviendo a contar, recreando o creando un trabajo de arte.</p>
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • En el área de teatro, el niño representa a un personaje de una historia familiar. • Durante el tiempo de actividad en círculo el niño le recuerda a un par lo que acaba de pasar en una historia que se leyó en voz alta. • El niño vuelve a contar una historia a sus compañeros o los animales de peluche en el centro de la biblioteca, sin incluir todos los eventos o en la secuencia correcta. • El niño nombra lugares en donde Rosie caminó en el libro <i>Rosie's Walk [La caminata de Rosie]</i> (por ejemplo, el gallinero, el estanque). • El niño puede señalar correctamente los sentimientos de un personaje cuando el maestro lo pregunta (por ejemplo: "Criticter estaba triste"). 	<ul style="list-style-type: none"> • El niño usa una cubeta (balde de agua) y un taburete escalera (la colina) para recrear la canción de cuna "Jack y Jill". • El niño coloca las tarjetas de imágenes de la historia o las tarjetas de la cartelera de franela en orden mientras vuelve a contar una historia familiar con sus iguales. • El niño actúa la secuencia de eventos de una historia familiar, usando objetos y marionetas. • El niño responde a preguntas abiertas de los maestros y de otros niños (por ejemplo: cómo, por qué, causa/efecto, conectar eventos, predicción e inferior). • El niño puede describir la situación y sentimientos que llevaron a las acciones de un personaje de una historia (por ejemplo: "Él les gritó porque se enojó porque le sacaron su juguete").



4.0 Comprensión y análisis de texto apropiado para la edad (continuado)

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
<p>4.2 Demuestran conocimiento del texto informativo etiquetando, describiendo, jugando o creando trabajos de arte.</p>	<p>4.2 Usan información de texto informativo en una variedad de formas que incluyen describir, relacionar, categorizar o comparar y contrastar.</p>
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • El niño demuestra conocimiento de camiones indicando qué cosas se puede llevar en la parte trasera de los camiones después de que el maestro lee una descripción de los trabajos que realizan esos camiones. • En el área de bloques, un grupo de niños construyen un aeropuerto después de leer una historia sobre aviones y aeropuertos. • Durante un juego al aire libre, el niño juega a ser un oficial de tránsito, dirigiendo el tránsito de triciclos después de escuchar o ver una historia sobre oficiales de tránsito. • El niño comunica: “Me encanta la jirafa. Las jirafas tienen cuellos largos”, al escuchar o ver un libro sobre el zoológico. 	<ul style="list-style-type: none"> • El niño comunica diferencias y similitudes importantes de aviones reactores y aviones a hélice después de leer una historia sobre aviones y aeropuertos. • El niño cuenta sobre una visita al dentista en respuesta a un libro sobre limpiarse los dientes en el consultorio del dentista. • El niño explica o demuestra los pasos para plantar una semilla después de leer un libro sobre jardinería.

5.0 Interés y respuesta a la lectoescritura

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
Los niños demuestran motivación por las actividades de alfabetización.	Los niños demuestran motivación por un amplio rango de actividades de alfabetización.
5.1 Demuestran disfrutar de las actividades de alfabetización, relacionadas con la lectoescritura.	5.1 Demuestran, cada vez con más autonomía, disfruta de las actividades de alfabetización, relacionadas con la lectoescritura.
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • El niño le lleva un libro a un adulto para compartir o leer juntos. • El niño elige las actividades en el centro de alfabetización o escritura (por ejemplo: “leer” un libro para sí mismo en el área de biblioteca o hacer que escribe un cuento). • El niño muestra la atención apropiada mientras escucha una lectura en voz alta durante el tiempo de actividades en círculo. 	<ul style="list-style-type: none"> • El niño lleva un libro favorito desde su casa para leer en voz alta durante el momento de cuentos. • El niño inicia la creación u obtención de materiales escritos apropiados para una obra teatral (por ejemplo: menús para jugar al restaurante, listas para jugar a la tienda de almacén). • El niño describe un paseo a la biblioteca con un familiar en donde seleccionaron y se llevaron libros para leer en casa.
5.2 Participan en rutinas relacionadas con actividades de alfabetización.	5.2 Participan en rutinas más complejas relacionadas con actividades de alfabetización.
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • El niño escucha durante el momento de lectura de una historia. • El niño participa en un debate sobre una historia. • El niño pide ayuda del maestro para escribir algo (por ejemplo: escribir una nota a la madre, etiquetar una fotografía, escribir una historia). 	<ul style="list-style-type: none"> • El niño devuelve un libro al estante de la biblioteca después de una lectura independiente. • El niño encuentra su propio libro diario al ingresar a la clase y hace como que escribe. • Después de leer un libro sobre insectos durante el tiempo de actividades en círculo, el niño le pide al maestro que identifique otros libros sobre insectos para que el niño los lea.

Escritura

1.0 Estrategias de escritura

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
Los niños demuestran aptitudes de escritura emergente.*	Los niños demuestran aptitudes crecientes de escritura emergente.*
1.1 Experimentan con el agarre y la postura corporal usando una variedad de herramientas de dibujo y escritura.	1.1 Ajustan el agarre y la postura corporal para un mayor control en el dibujo y la escritura.
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • El niño sostiene un marcador con el puño o dedo para dibujar. • El niño pinta en un caballete con pinceles gruesos y finos. • El niño dibuja o pinta con lápices, crayolas, marcadores, pinceles o sus dedos. 	<ul style="list-style-type: none"> • El niño sostiene un lápiz o lapicera con agarre de los dedos para escribir. • El niño dibuja figuras, letras o formas reconocibles. • El niño mueve la mano para sostener el papel en su lugar mientras dibuja o escribe.
1.2 Escriben usando garabatos que estén en distintas imágenes.	1.2 Escriben letras o formas que parecen letras para representar palabras o ideas.
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • El niño produce una estructura de garabatos que es lineal (como una cursiva). • El niño hace garabatos de líneas y círculos (como si escribiera). • El niño hace garabatos que son más separados. 	<ul style="list-style-type: none"> • El niño dibuja una imagen y escribe una etiqueta (es posible que no sea legible). • El niño escribe secuencias de símbolos que lucen como letras o escribe letras reales, que pueden variar en su direccionalidad (no necesariamente de izquierda a derecha).
1.3 Escriben marcas para representar su propio nombre.	1.3 Escriben el primer nombre casi correctamente.
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • El niño realiza una serie de círculos y líneas para representar su nombre. • El niño escribe marcas y se refiere a ellas como “mi nombre” o “este es mi nombre”. 	<ul style="list-style-type: none"> • El niño escribe su propio nombre con o sin errores, por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> – Excluye algunas letras (dvid). – Revierte algunas letras (Davib). – Usa letras que pueden no estar escritas en una línea.

*Algunos niños pueden necesitar ayuda con la escritura emergente, ya sea a través de tecnología de asistencia o de la ayuda de un adulto. La tecnología de asistencia (ya sea tecnología inferior o superior) puede ser tan simple como aumentar el ancho del marcador o lápiz para que sea más fácil de empuñar, o puede ser tan sofisticado como usar una computadora. Otra posibilidad sería que un adulto o un par “escriba” para el niño que luego aprobar o desaprobar indicando sí o no.



Notas bibliográficas

Área de comprensión y expresión oral

Uso y convenciones del idioma.

El desarrollo de la expresión oral del idioma es uno de los logros más impresionantes que ocurren durante los primeros cinco años de las vidas de los niños (Genishi 1988). El desarrollo de la expresión oral es el resultado de la interacción de distintos factores, incluyendo influencias sociales, lingüísticas, de crecimiento/biológicas, y cognitivas, y esos factores interactúan y se modifican entre sí (Bohannon y Bonvillian 2001). Las investigaciones indican que los factores sociales juegan un papel importante en el desarrollo de la expresión oral. Por ejemplo, la amplia variación en el índice de desarrollo temprano del idioma y resultados posteriores del idioma en niños está directamente relacionado con las diferencias en los aportes verbales maternos y de otros encargados (Baumwell, Tamis-LeMonda, y Bornstein 1997; Girolametto y Weitzman 2002; Hart y Risley 1995; Landry y otros 1997; Pellegrini y otros 1995; Tamis-LeMonda, Bornstein, y Baumwell 2001).

La subárea de uso y convenciones del idioma se enfoca en el uso del lenguaje de los niños para fines sociales y de comunicación. Los fundamentos hacen énfasis en cuatro aspectos del idioma: usar el idioma para comunicarse por otros para distintos fines, aumentar la claridad de comunicación (es decir, fonología), desarrollar un mejor entendimiento de las convenciones del uso del idioma (es decir, pragmática), y usar el

idioma para fines narrativos. El primer componente del fundamento hace énfasis en la habilidad del niño para usar el idioma para distintos fines. Cada vez que los niños producen idioma, se expresa una intención. A medida que los niños desarrollan sus habilidades de idioma durante la infancia temprana, se expande el rango de intenciones que expresan. Usan el idioma no solo para hacer pedidos, rechazar, y comentar, sino para reconocer, saludar, entender, resolver problemas, generar hipótesis, regular y describir, entre otros usos.

El segundo componente se centra en la habilidad de los niños pequeños para aprender a utilizar una pronunciación y palabras comprensibles. Ese desarrollo corresponde a la articulación de palabras específicas y la expresión de sonidos específicos en lugar de a la manera general en la que los niños hablan, o si hablan con acento. Los niños pequeños pueden hablar de maneras que contengan errores de pronunciación y palabras idiosincrásicas. Generalmente, los niños y adultos familiares entienden su comunicación. A medida que los niños continúan desarrollándose, normalmente hablan con una pronunciación clara y utilizan palabras comunes. Adultos y niños tanto familiares como desconocidos suelen entender su habla.

El tercer componente de la base se enfoca en el creciente conocimiento de los niños de las convenciones de la comunicación, incluyendo la participación en conversaciones y la habilidad de mantener un tema en turnos, y el uso de comportamientos verbales y no verbales de comunicación, incluyendo



adaptar el lenguaje en base a los compañeros y situaciones de comunicación. Cabe destacar que se considera lenguaje o comportamiento apropiado (o aceptado) aquél que ocurre comúnmente en el ambiente o comunidad del niño. Por ejemplo, en algunas comunidades o ambientes, las personas hacen contacto visual al hablar, mientras que en otras comunidades no. Durante los primeros años de vida, los niños no son conversadores, sólo pueden mantener un enfoque conversacional durante uno o dos veces. A medida que los niños crecen y hacia el final de sus años del entorno preescolar, pueden mantener una conversación durante varios turnos y asumir una mayor parte de la responsabilidad de mantener un enfoque conversacional. Además, a medida que los niños crecen, desarrollan un entendimiento cada vez más sofisticado de la pragmática de la comunicación, o las reglas sociales que rigen el uso del idioma y otros comportamientos comunicativos.

El cuarto componente del fundamento hace énfasis en la habilidad del niño para usar el idioma para fines narrativos. En el caso de la narrativa, la tarea del niño es, esencialmente, producir un “monólogo extendido” al comunicar una experiencia que tuvo, una historia que ha desarrollado, o algo que quiere hacer en el futuro. Las narrativas incluyen tanto eventos reales (la narrativa personal) como eventos ficticios o imaginados (la narrativa ficticia). Hay un claro cambio de desarrollo en la producción narrativa a medida que los niños crecen y maduran durante los años de preescolar (Umiker-Sebeok 1979). A los tres años de edad, los niños pueden producir narrativas organizadas como una serie de acciones o personajes inconexos (por ejemplo, “el oso, el gato, el gorila, fin”).

Cerca de los 48 meses de edad, los niños empiezan a organizar las narrativas para que sigan una secuencia causal o temporal de eventos (por ejemplo, “la osa estaba enojada porque sus bebés la despertaron. Entonces . . .”). Las narrativas de niños de cuatro y cinco años tienden a ser más largas y a contener más información que las de niños de tres años (Curenton y Justice 2004). Contienen oraciones más multiculturales, más palabras, y una mayor diversidad de palabras. Al mismo tiempo, las narrativas de los niños se tornan más coherentes a medida que los niños de desarrollan y resulta menos probable que omitan información clave que el oyente necesita para seguir los eventos (Gutiérrez-Clellen e Iglesias 1992; Peterson 1990).

Los maestros pueden ayudar a los niños a desarrollar los distintos aspectos de la conversación descritos anteriormente. Por ejemplo, los maestros pueden brindar oportunidades para que todos los niños desarrollen y apliquen un rango de intenciones de comunicación. Los maestros pueden desarrollar las habilidades al mantener un enfoque conversacional, repitiendo lo que dicen los niños y extendiendo las contribuciones conversacionales de los niños—técnicas que promueven las habilidades conversacionales del niño (Girolametto y Weitzman 2002). Además, los maestros pueden modelar y promover el uso de las convenciones sociales apropiadas del idioma. Por último, los maestros pueden apoyar la comprensión narrativa de los niños—lo que incluye la habilidad de sortear vocabulario, gramática y conocimientos previos sobre el tema, de procesar información y hacer uso de su memoria fonológica (Baddeley 1986) y de tener en cuenta las necesidades del oyente al producir una narrativa.



Los maestros pueden instar a los niños a demostrar su memoria fonológica al pedirles que produzcan reproducciones inmediatas de material presentado de manera verbal (Lonigan 2004).

Vocabulario. El desarrollo de vocabulario es uno de los aspectos más esenciales, observables y robustos de la adquisición temprana del lenguaje. El conocimiento del vocabulario es una importante herramienta de idioma que los niños usan para acceder a conocimientos previos, expresar ideas, y adquirir nuevos conceptos. Además de proporcionar a los niños una herramienta que apoya las relaciones con pares y sus interacciones con adultos, el tamaño del vocabulario de un niño es, por sí solo, una influencia positiva sobre el aprendizaje de palabras. Los niños que tienen un vocabulario más amplio tienen menos problemas para adquirir nuevas palabras (Nash y Donaldson 2005, Sénéchal, Thomas, y Monker 1995). También tienden a ser lectores más eficientes, dominando una variedad más amplia de estrategias para descubrir el significado de palabras nuevas que las que dominan los lectores menos capaces (McKeown 1985), y son más proficientes en la comprensión de lectura (Informe del National Reading Panel [Panel Nacional de Lectura] 2000). Por el contrario, los niños del entorno preescolar y de jardín de niños que demuestran dificultades con el vocabulario exhiben un menor logro de lectura más tarde (Cunningham y Stanovich 1998; Share y otros 1984; Stanovich, Cunningham, y Freeman 1984). Las diferencias en palabras de vocabulario entre altos y bajos rendidores son estables a través del tiempo. El crecimiento del vocabulario durante la infancia temprana ocurre a un ritmo muy rápido. Este proceso continúa

durante la escuela, en donde los niños adquieren entre 3,000 y 5,000 palabras nuevas cada año académico, cerca de la mitad aprendidas por medio de la lectura (Nagy y Herman 1987). Por lo tanto, es importante prestar atención al desarrollo de vocabulario desde una edad temprana. La subárea de vocabulario incluye tres fundamentos interrelacionadas: vocabulario apropiado para la edad, conceptos básicos, y vocabulario que describe las relaciones entre objetos.

El vocabulario atraviesa un crecimiento rápido durante los años del entorno preescolar. Muchos niños entran en un período conocido como la “explosión de vocabulario” o “estirón de palabras” dentro del segundo año de su vida (Bates, Bretherton, y Snyder 1988). La adquisición de vocabulario no consiste solamente en agregar palabras nuevas de manera serial a una base estática y establecida de vocabulario. Aprender vocabulario nuevo en un proceso más complejo que involucra alterar y refinar la representación semántica de las palabras que ya se encuentran en la base de vocabulario de los niños, así como las relaciones entre ellas (Landauer y Dumais 1997; Woodward, Markham, y Fitzsimmons 1994). El desarrollo del significado de una sola palabra por parte de los niños se aprecia mejor como un proceso gradual en el que las representaciones de las palabras se desarrollan progresivamente desde representaciones incompletas e inmaduras a representaciones más maduras y acertadas (Justice, Meier, y Walpole 2005). A menudo los niños pueden adquirir una representación general de una sola palabra con solo una única exposición a través de un proceso llamado “*fast mapping*” [“representación o mapamiento rápido”] (véase McGregor y



otros 2002). Este proceso está seguido por el de “*slow mapping*” [“*representación o mapamiento lento*”], durante el cual las representaciones se refinan gradualmente a través del tiempo con varias exposiciones (Curtis 1987). Por ende, el tener varias experiencias en distintos contextos es crucial para que los niños adquieran una representación refinada de aquellas palabras.

Un aspecto importante del desarrollo temprano del vocabulario y concepto lingüístico es el de la “categorización” (Hoff 2005). Se puede definir el “desarrollo del vocabulario” como el continuo logro del niño de maneras cada vez más precisas de representar los contenidos del mundo. A medida que los niños desarrollan palabras nuevas, esas palabras caen naturalmente en diferentes categorías, como por ejemplo las palabras que describen alimentos, distintos animales, y miembros de la familia. Durante los años del centro preescolar, a medida que los niños expanden gradualmente su uso y entendimiento de las palabras que hay dentro de una categoría, también aprenden los “hiperónimos” (los nombres de las categorías) por los cuales agrupar estas palabras. Algunos ejemplos de hiperónimos que a menudo se adquieren durante los años de preescolar son *colores, animales, formas, miembros de la familia, amigos, insectos, juguetes y vegetales* (Owens 1999). A medida que los niños crecen y se exponen a distintas experiencias, aprenden palabras de distintas clases gramaticales y de un rango de “categorías ontológicas” (Clark 1993). Estas categorías incluyen objetos, acciones, eventos, relaciones, estados y propiedades. El relacionar palabras y conceptos dentro de estas categorías ontológicas ayuda a los niños a crear significados dentro de su ambiente.

Otro elemento importante del desarrollo de vocabulario es el logro de un grupo central de términos que describen las relaciones entre objetos. El vocabulario de los niños pequeños de vuelve cada vez más refinado para demostrar un entendimiento y transmitir información sobre posición y ubicación (por ejemplo, *en, sobre, debajo de, arriba de*), cantidad y tamaño (por ejemplo, *pequeño, grande, enorme*). Por ejemplo, los niños de tres y cuatro años pueden producir y entender términos locativos, como *en, sobre, arriba, abajo, en frente, al lado de, debajo y delante* (véase Owens 1996). Durante ese mismo período, también comienzan a utilizar términos que especifican cantidades, como por ejemplo *más, menos, todos y ninguno*, y relaciones físicas entre objetos en base a tamaño y textura, como *duro/suave, grande/pequeño y bajo/alto*. Los niños de tres y cuatro años también comienzan a usar las formas comparativa y superlativa (*grande, más grande que, el más grande; largo, más largo que, el más largo*) para discriminar sobre el tamaño de los objetos. La forma superlativa a menudo surge antes que la comparativa, de manera que los niños usan y entienden términos como *el más largo y el más grande* antes que términos como *más largo que y más grande que* (Owens 1996). Además, la precisión de los niños en la comprensión de dichos términos tiende a preceder su uso.

El desarrollo de un vocabulario extenso les brinda a los niños maneras más precisas y sofisticadas de representar al mundo que los rodea a través del uso del idioma. Durante los primeros años de vida, el idioma de los niños está lo suficientemente desarrollado para permitirles describir el mundo inmediato—las personas, objetos y eventos



en la vecindad inmediata. A menudo, se debe contextualizar el lenguaje de los niños, o apoyarlo con el contexto inmediato. A medida que su vocabulario y conceptos del idioma se expanden, los niños pueden hacer un uso y comprensión del idioma más descontextualizados. Este movimiento desde lo concreto y contextualizado hacia lo abstracto y descontextualizado juega un papel crítico en el desarrollo de un “lenguaje académico” (también conocido como lenguaje letrado) (véase Curenton y Justice 2004) y el vocabulario utilizado para producir y comprender el contenido relativamente abstracto del idioma escrito. El uso de un “estilo de lenguaje académico” ayuda a los niños a representar explícita y precisamente el mundo que los rodea a través del uso del lenguaje, y les permite comunicarse efectivamente en el tipo de lenguaje que se usa más comúnmente en un ambiente escolar (Charity, Scarborough, y Griffin 2004; Dickinson y Snow 1987; Dickinson y Tabor 1991; Snow 1983).

Los niños aprenden gran parte de su vocabulario y conceptos básicos del lenguaje de manera indirecta al comunicarse con los demás, en especial con adultos (Cunningham y Stanovich 1998; Hayes y Ahrens 1988; Miller y Gildea 1987; Nagy y Anderson 1984; Nagy, Herman, y Anderson 1985; Nagy y Herman 1987; Sternberg 1987; Swanborn y De Glopper 1999). Los niños también adquieren vocabulario a través de la instrucción directa y explícita. Por ejemplo, Biemiller (1999) y Stahl (1999) revisaron varios estudios y descubrieron que los niños pueden adquirir y retener dos o tres palabras al día a través de una instrucción que involucre la introducción y explicación contextualizada de palabras nuevas. Otros investigadores también descubrieron que los enfo-

ques directos y explícitos son efectivos para aumentar el vocabulario de los niños (véase Elley 1989; Feitelson, Kita, y Goldstein 1986; Whitehurst y otros 1988). Con una instrucción adecuada, la mayoría de los niños puede adquirir vocabulario nuevo al ritmo necesario para alcanzar un vocabulario de “nivel de grado” para la época de los años intermedios de la escuela primaria (Biemiller 2001). Por ejemplo, Hart y Risley (1995) descubrieron que cuando los maestros proporcionaban 40 horas o más de interacciones lingüísticas ricas por semana, los niños podían desempeñar tareas lingüísticas al nivel esperado. De manera similar, el estudio de Landry (en prensa) demuestra que se puede entrenar a los padres que no tienen conversaciones de calidad frecuentemente con sus hijos para que brinden apoyo a las habilidades de lenguaje y alfabetización de sus hijos de manera más efectiva.

Gramática. Durante los primeros cinco años de la vida de un niño, la adquisición del lenguaje se desarrolla hacia una gramática parecida a la de los adultos. El término “gramática” se refiere a la manera en que se estructuran frases y oraciones para formar un significado. Los niños parecen tener una propensión innata para el aprendizaje de las reglas gramáticas que rigen sobre su idioma. Las reglas gramáticas incluyen la organización de oraciones básicas (por ejemplo, sujeto + verbo + objeto: Juan hizo el dibujo) y el conectar cláusulas y frases para elaborar la estructura básica de la oración (por ejemplo, sujeto + verbo + objeto y sujeto + verbo + objeto: Juan hizo el dibujo y lo está colgando) (Chomsky 1957). La gramática también proporciona reglas sobre la manera en la que se pueden elaborar sustantivos con determinantes



y adjetivos (por ejemplo, el perro marrón grande), los verbos se pueden elaborar para compartir información sobre el tiempo (por ejemplo, estará corriendo), y se pueden crear frases para preposiciones (por ejemplo, sobre la mesa), adverbios (muy, muy despacio), y otras partes del habla. Entre el segundo y el quinto año de vida, los niños dominan virtualmente todas las reglas necesarias para una gramática como la de los adultos, y pueden comprender y producir oraciones con cláusulas subordinadas (por ejemplo, “Ese chico que vino hoy es mi amigo”), así como oraciones con varios sujetos y predicados (por ejemplo “Voy a ir y después me va a buscar”). El ritmo al que los niños alcanzan la precisión sintáctica, sin embargo, varía entre un niño y otro (Chapman 2000). La proporción de oraciones complejas contenidas en el uso del idioma de los niños está entre el 5 y el 30 por ciento (Huttenlocher y otros 2002). La variabilidad en el ritmo de crecimiento se ha relacionado con las experiencias de los niños en escuchar oraciones complejas de sus maestros (Huttenlocher y otros 2002).

Los fundamentos están organizados para poner énfasis en los logros gramáticos del niño a nivel de oración y de palabra. Los logros a nivel oración están relacionados con el uso y producción de oraciones cada vez más complejas y largas por parte del niño. Los logros a nivel palabra están relacionados con la manipulación de la estructura de la palabra por parte del niño para fines gramaticales.

Un fundamento pone énfasis en los logros gramáticos de los niños a nivel oración. Normalmente, las oraciones de niños de tres años tienen en promedio 3.5 palabras, mientras que las de niños de cuatro años aumentan a unas cinco palabras de longitud (Brown 1973).

Mientras que el aumento de longitud de las oraciones no es dramático, existe un aumento significativo en la complejidad interna de las oraciones que producen los niños. Para cuando tienen dos años de edad, los niños comienzan a producir oraciones simples que incluyen un sustantivo + predicado (por ejemplo, “perrito sentado”, “mami trabaja”). Más tarde, los niños comienzan a elaborar sustantivos al formar sintagmas nominales (por ejemplo “el perrito marrón grande”, “mi mami”, “los guantes de mi papi”). Para la edad de cuatro, los niños producen comúnmente sintagmas nominales elaborados que incluyen determinantes (por ejemplo, *el, un, todos, ambos, uno, dos*) y adjetivos (por ejemplo, *verde, pequeño, rápido, enojado*). Este aumento de complejidad le permite a los niños ser altamente precisos en su uso del idioma (por ejemplo “quiero ese chiquito y verde de ahí”). Un desarrollo relacionado se centra en la habilidad que tienen los niños de producir oraciones negativas. El uso de oraciones negativas por parte de los niños durante su segundo año (por ejemplo “no ir”, “no quiero”) se vuelve más preciso entre los tres y cuatro años. Normalmente, estas oraciones negativas incluyen una estructura verbal con una inflexión completa, como sucede en “No quiero nada” y “No vas a ir”. Se observarán algunos errores de negación durante la edad preescolar (por ejemplo “¡Yo quiero hacer eso!”), pero estos errores será mucho menos frecuentes para los cuatro y cinco años de edad, a medida que los niños alcanzar el dominio gramatical (véase Hoff 2004, Owens 1996).

Al acercarse los niños a los tres años de edad, comienzan a organizar frases y cláusulas para producir oraciones compuestas (por ejemplo “quiero la magdalena y también quiero la torta”) y ora-



ciones complejas (por ejemplo “La’Kori es mi amiga porque vamos al colegio juntos”). Los niños suelen comenzar a producir oraciones compuestas (unidas con *pero*, *entonces*, *o* e *y*) para los tres años de edad, y luego comienzan a unir cláusulas para formar oraciones complejas (usando *si* y *porque*) no mucho más tarde (Brown 1973).

Para los cuatro años de edad, la mayoría de los chicos se han vuelto habilidosos tanto en la subordinación de cláusulas como en la unión de cláusulas. La “subordinación de cláusulas” ocurre cuando una cláusula dependiente está subordinada dentro de una cláusula independiente, como sucede con “José, que tiene dos años, aún no habla” (aquí, la cláusula “que tiene dos años” está subordinada a otra cláusula). La “unión de cláusulas” ocurre cuando los niños conectan cláusulas, como en el caso de “se llevó mi juguete, pero no lo quería” y “Cuanto tenga cuatro, puedo comer chicle”. A los cuatro años hasta un tercio de las oraciones de los niños serán complejas (Huttenlocher y otros 2002), las restantes siendo simples. Además, para los cuatro años de edad, normalmente los niños pueden producir oraciones compuestas complejas que incluyen la unión de dos oraciones usando *y* o *pero* así como cláusulas subordinadas en las oraciones (por ejemplo “Voy a ir porque me dijo que fuera, pero en realidad no quiero ir”) (Curenton y Justice 2004).

Los logros a nivel palabra están relacionados con la manipulación de la estructura de la palabra por parte del niño para fines gramaticales. Entre los dos y los cinco años, los niños adquieren la habilidad de *conjug*ar palabras para darles un significado más preciso. Por ejemplo, una de los primeros logros en estructuras de palabras (para alrede-

dor de los dos años de edad) es *conjug*ar verbos con el marcador *-ando -endo* para denotar el presente progresivo, como sucede en “gato saltando” (Brown 1973). Para los tres años de edad, los niños usan los marcadores de tiempo pasado para denotar eventos que ocurren en el pasado, como sucede en “caminé” (Brown 1973). A medida que los niños desarrollan su comprensión y uso de estas conjugaciones de verbos, tienden a cometer errores, como en “Él yendo” (en el que se omite el verbo auxiliar *está*), “me cayí” (en donde se *conjug*a mal la palabra “caer”, usando el marcador de pasado *-í* *pero* identificando mal la base de la palabra) o “está rompido” (en donde se agrega el marcador de tiempo pasado *-ido* a una palabra que lleva un marcador distinto). Dichos errores son completamente comunes y típicos en los primeros momentos de la adquisición gramática, y se reemplazarán gradualmente con un uso más acertado (Brown 1973). Para los cinco años de edad, los niños son bastante acertados en sus conjugaciones de verbos para los tiempos pasado, presente progresivo y futuro (Brown 1973). Es importante destacar que algunas variaciones dialécticas en los Estados Unidos afectan las conjugaciones verbales. Por ejemplo, los niños que hablan alguna variación del inglés afroamericano pueden omitir el marcador de plural (por ejemplo, “*two dollar*” [“*dos dólar*”]) o modificar el tiempo futuro (por ejemplo, “*she be mad*” [“*es enojada*”]) de maneras que se diferencian del inglés estadounidense estándar pero que son completamente apropiadas para el dialecto del individuo (Owens 1996).

Otro tipo de logro a nivel de la palabra en que hace énfasis la base es el desarrollo de pronombres por parte del niño. Los “pronombres” son estructuras



gramaticales que sirven en el lugar de los sustantivos. Incluyen los pronombres de sujeto (*yo, tu, él, ella, ellos*), pronombres de objeto (*me, you, him, her, them*), pronombres posesivos (*mío, tuyo, suyo*), pronombres reflexivos (*me, te, se*), y pronombres demostrativos (*esto, eso, aquellos*). Normalmente, los niños primero desarrollan los pronombres para referirse a sí mismos (*yo, mí, mío*) entre los 18 y los 24 meses de edad (véase Owen 1996). Entre los 24 meses y los cinco años de edad, los niños gradualmente dominan los demás pronombres para que incluyan una variedad de pronombres sujeto, objeto, posesivos y reflexivos. Los errores de uso son muy comunes a medida que los niños desarrollan sus habilidades con los pronombres, como en “Ella lo hicieron” y “Es nosotros” (Owens 1996). Con experiencia y desarrollo, los niños normalmente demostrarán pocas dificultades con los pronombres para el fin del período preescolar.

Como se indica en cuanto al desarrollo del vocabulario de los niños, la habilidad de los niños de usar estructuras del lenguaje cada vez más sofisticadas les permite hacer un mejor uso del “lenguaje descontextualizado”—lenguaje que requiere poca dependencia del contexto para que se entienda. En contraste, el “lenguaje contextualizado” requiere de un contexto para ayudar en la comprensión. Por ejemplo, comparemos las dos oraciones: “Él la tomó” y “Ese niño de ahí tomó mi pelota verde”. Obviamente, el segundo ejemplo requiere de mucho menos contexto para entenderse; de igual manera, el segundo ejemplo también pone gran carga sobre el locutor para que sea lingüísticamente preciso. Este nivel de precisión lingüística, necesario en situaciones descontextualizadas, tiene

el nombre de “lenguaje letrado” (Curenton y Justice 2004). Los marcadores clave del lenguaje letrado incluyen el uso de sintagmas nominales complejos (por ejemplo, *mi pelota verde*), conjunciones (*cuando, porque*), y adverbios (*mañana, lentamente*). A medida que los niños desarrollan el lenguaje letrado, pueden disminuir su dependencia en el contexto inmediato como herramienta de comunicación. Esta habilidad es crucial para preparar a los niños pequeños para la escuela, en donde el lenguaje descontextualizado es altamente valorado y utilizado, y también ha demostrado ser un facilitador importante de la comprensión de lectura más tarde (Dickinson y Snow 1987; Dickinson y Tabors 1991; Snow 1983).

Las habilidades semánticas (vocabulario) y sintácticas (gramática) de los niños son especialmente importantes en las etapas más tardías para aprender a leer (Bishop y Adams 1990; Bowey 1986; Demont y Gombert 1996; Gillon y Dodd 1994; Share y Silve 1987; Vellutino, Scanlon, y Tanzman 1991; Whitehurst y Lonigan 1998). Estas habilidades son especialmente relevantes cuando los niños intentan comprender unidades de texto más grandes que palabras individuales (Mason 1992; Nation y Snowling 1998; Snow y otros 1991; Whitehurst 1997). Por lo tanto, es importante que los niños de preescolar sigan construyendo sus habilidades semánticas y sintácticas para facilitar su aprendizaje más adelante en la secuencia del aprender a leer.

Lectura

Conceptos sobre la letra impresa.

Un elemento importante para el desarrollo de la lectoescritura emergente es el desarrollo por parte de los niños en el entorno preescolar de un conocimiento



sofisticado de cómo funciona la letra impresa. El desarrollo de este conocimiento en los niños se ve aumentado por su exposición explícita e implícita a prácticas de alfabetización dentro de sus hogares, aulas, y comunidades (Ferreiro y Teberosky 1982; Harste, Woodward, y Burke 1984, Sulzby 1987; Teale 1987). Los niños desarrollan un entendimiento de la letra impresa a partir de la exposición a la televisión y otros medios y de tipos más tradicionales de literatura pública—como revistas, cómics, diarios, y carteles (Harste, Woodward, y Burke 1984; Holdaway 1986). Más importante aún, los niños desarrollan una conciencia sobre la letra impresa a medida que experimentan cómo las personas que los rodean usan la palabra impresa para muchos fines. Los niños también aprenden sobre los fines de la letra impresa a partir de etiquetas, carteles y otros tipos de impresión que ven a su alrededor (Neuman and Roskos 1993).

Esta exposición a la letra impresa es clave no sólo para desarrollar los conceptos de los niños de edad preescolar sobre la letra impresa, sino también para proporcionar la base de procesos y conocimientos que facilitan la escritura, lectura y comprensión de lectura, como por ejemplo vocabulario y conocimientos declarativos (Adams 1990; Mason 1980; Stanovich y Cunningham 1992, 1993; West y Stanovich 1991). Se ha demostrado que la comprensión de conceptos sobre las impresiones por parte de los niños está asociada con su desempeño en la lectura más tarde (Adams 1990; Badian 2001; Clay 1993; *Preventing Reading Difficulties in Young Children* 1998; Reutzel, Oda, y Moore 1989; Scarborough 1998; Stuart 1995; Tunmer, Herriman, y Nesdale 1988).

Un tema central para comprender

la naturaleza y el papel de la lectura y escritura es que el niño comprenda la “intencionalidad” (Purcell-Gates y Dahl 1991). Esto quiere decir que los niños necesitan reconocer que la letra impresa tiene un significado – que hay un significado o mensaje codificado (Purcell-Gates 1996). Cuando un niño entiende la intencionalidad, el significado y la comprensión se vuelven un trasfondo para todo el aprendizaje subsecuente. El no desarrollar este conocimiento es una característica del desarrollo retrasado de la lectura (Clay 1985; Purcell-Gates y Dahl 1991). La comprensión por parte de un niño de que la letra impresa tiene un significado aparece entre el segundo y quinto año de vida, dependiendo de hasta qué punto los niños interactúen con la letra impresa y estén expuestos a ella (Mason 1980). Este entendimiento se torna cada vez más sofisticado durante los años del entorno preescolar (Justice y Ezell 2000). En este momento, los niños comienzan a usar la letra impresa para comprender la manera en que se organiza en libros y otros textos, para recitar el alfabeto y reconocer algunas letras y palabras en impresiones.

El primer aspecto de esta subárea, convenciones de la letra impresa, describe el creciente conocimiento de un niño de las maneras en que se organiza la letra impresa, incluyendo direccionalidad y, para la ortografía inglesa, la organización de izquierda a derecha y de arriba debajo de la letra impresa en libros y otras impresiones (Clay 2002). Las convenciones de la letra impresa también se refieren a la manera en que se organizan los libros (por ejemplo, tapa y contratapa) y la manera en que se deberían manejar (Clay 2002).

El segundo aspecto de esta subárea se enfoca en que los niños compren-



dan que la letra impresa se puede leer y tiene un significado específico. Los niños comienzan a comprender y operar dentro de las rutinas y contextos en los que la letra impresa es un componente, y están aprendiendo que leer y escribir juegan un papel clave en varios contextos sociales. Al interactuar con adultos y observarlos usar la letra impresa, los niños en el entorno preescolar aprenden el vocabulario de lectura en contextos instructivos—como leer, escribir, dibujar, página e historia (cita de Morgan en Weir 1989; van Kleeck 1990)—así como las rutinas que rigen el uso de alfabetización en el aula, el hogar, o en un ambiente preescolar, por ejemplo, leer historias, hacer listas y escribir cartas (Elster 1988, Elster y Walker 1992).

Aunque la exposición natural tiene una influencia positiva sobre los conocimientos de los niños de conceptos sobre la letra impresa, los investigadores han descubierto que los adultos deben alentar deliberada y activamente a que los niños se vean involucrados con la letra impresa, al captar explícitamente la atención de los niños y dirigirla a formas de letra impresa y sus funciones (Justice y otros 2005). Las estrategias que usan los maestros para ayudar a los niños pequeños a desarrollar habilidades de concientización de la letra impresa incluyen hacer preguntas sobre la letra impresa, hacer comentarios sobre ella, hacer un seguimiento durante la lectura, y señalar la letra impresa (Justice y Ezell 2000, 2002).

Conciencia fonológica. La “conciencia fonológica” se suele definir como la sensibilidad de un individuo a la estructura del sonido (o fonológica) de un idioma hablado independientemente de su significado. El idioma hablado está compuesto de distintas unidades fonológicas que se diferencian en cuanto a

complejidad lingüística. Las unidades fonológicas incluyen palabras, sílabas, unidades subsilábicas (comienzos, rimas), y en sonidos individuales (fonemas). La conciencia fonológica (también llamada “sensibilidad fonológica”) debería ser diferente de la “conciencia fonémica”. La conciencia fonémica es el nivel más avanzado de conciencia fonológica que puede alcanzar un individuo. Se refiere a la habilidad que tiene una persona para reconocer y manipular fonemas, que constituyen las unidades más pequeñas de palabras habladas. La conciencia fonológica (y la conciencia fonémica) también se debe distinguir de la fónica. La “fónica” es un método de instrucción que se enfoca en enseñar las relaciones entre sonidos y las letras que los representan, mientras que la conciencia fonológica es una aptitud de expresión oral que no involucra a la letra impresa.

Normalmente, el desarrollo de conciencia fonológica se mueve por un continuo en el que los niños progresan desde una sensibilidad a unidades de sonido más grandes y concretas a una sensibilidad a unidades de sonido más pequeñas y abstractas (Adams 1990; Antony y otros 2002; Fox y Routh 1975; Goswami y Bryant 1990; Liberman y otros 1974; Lonigan 2006; Lonigan y otros 1998; Lonigan, Burgess, y Anthony 2000; MacLean, Bryant, y Bradley 1987; Treiman 1992). Típicamente, los primeros logros de los niños en conciencia fonológica son el detectar y manipular palabras y sílabas dentro de palabras, y luego progresar a una conciencia de inicios y rimas. El inicio de una sílaba es la primera consonante o grupo de consonantes (por ejemplo, la *m*- en la palabra *mapa*, la *-tr* en la palabra *trato*), mientras que la rima de una sílaba es su vocal y cualquier con-



sonante final (por ejemplo, *-apa* en la palabra *mapa*, *-ato* en la palabra *trato*). Por último, los niños desarrollan una conciencia de las unidades abstractas de sonido más pequeñas, los fonemas. Los fonemas pueden estar representados por una sola letra, como sucede con los fonemas *g-a-t-o* en la palabra *gato*, o con dos letras, como sucede con la *ch* en *chico*; pero no todas las letras de una palabra representan un fonema, como sucede con la *h* silenciosa en la palabra *helicóptero*. Los fundamentos reflejan estas gradaciones en el logro de la conciencia fonológica a medida que los niños se vuelven cada vez más sensibles a unidades más pequeñas del lenguaje hablado.

Además de un desarrollo que involucra la complejidad lingüística de las unidades de sonido, los niños demuestran su conciencia fonológica a través de tres tipos de operación—detección, síntesis, y análisis (Anthony, Lonigan, y Burgess 2003). “Detección” es la habilidad de unir sonidos parecidos. “Síntesis” es la habilidad de combinar segmentos más pequeños para formar sílabas y palabras. “Análisis” es la habilidad de segmentar palabras o sílabas en unidades más pequeñas. A nivel de segmentación de palabras en sílabas y de sílabas en inicio y rima, el desempeño de los niños en conciencia fonológica suele progresar desde la detección, a la síntesis, al análisis. Este desarrollo no ocurre en etapas discretas, sino que representa habilidades que se superponen (Anthony, Lonigan, y Burgess 2003). Es decir que no hace falta que los niños dominen por completo la habilidad anterior antes de comenzar a adquirir la siguiente en la secuencia. Las bases tratan concurrentemente los niveles de desarrollo de conciencia fonológica dentro de las distintas áreas de

desempeño, de manera que se pueda observar un progreso desde la habilidad para detectar y combinar palabras hasta la habilidad de segmentarlas al nivel inicio-rima.

La ubicación de un fonema en una palabra o sílaba y el contexto en el que ocurre el fonema también influencia el nivel de dificultad de una tarea de conciencia fonológica. Los niños pueden detectar o manipular los fonemas iniciales en las palabras antes de poder detectar o manipular los fonemas finales. Además, los niños tienen mayor dificultad para identificar o manipular un fonema que es parte de un grupo, de la que tienen con los fonemas que no son parte de un grupo. Por ejemplo, los niños pueden identificar los tres fonemas en *pop* pero tienen dificultad identificando los cuatro fonemas de *plop* porque el inicio de la palabra contiene un grupo de consonantes. Los fundamentos tratan estas variaciones en el nivel de dificultad de las tareas de conciencia fonológica al enfocarse en las operaciones más difíciles (por ejemplo, borrar partes de palabras y combinar fonemas) en las partes iniciales de las palabras (eliminar inicios en lugar de rimas) y en palabras simples (combinar palabras que tienen una cantidad limitada de fonemas y que no contienen grupos).

Una fuente adicional de variación relata la cantidad y el tipo de apoyos brindados a los niños para que puedan realizar estas tareas. Por ejemplo, cuando se les pide a los niños que eliminen el inicio de una palabra, el maestro puede proporcionar imágenes de estímulo para reducir el nivel de dificultad de la tarea. Este enfoque ayuda a los niños a recordar las distintas palabras y mejora su desempeño comparado con hacerles realizar esta tarea sin estímulo.



los de imágenes. Cuando se necesitan, los fundamentos enfatizan el desempeño de la conciencia fonológica dentro del contexto de apoyo, y la expectativa es que los niños demuestren maestría en el contexto del apoyo brindado por las imágenes, elementos, objetos u otro contexto de apoyo válido. Este es el caso para las bases que involucran la manipulación de unidades más pequeñas de sonido dentro de formas más difíciles de operaciones cognitivas (por ejemplo, la eliminación del fonema inicial de una palabra).

La conciencia fonológica es un área importante de la instrucción de lectura temprana y tardía (Bowers 1995; Bowers y Wolf 1993; Lonigan, Burgess, y Anthony 2000; *Report of the National Reading Panel: Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction* 2000; Prather, Hendrick, y Kern 1975; Templin 1957; Wagner, Torgesen, y Rashotte 1994; Wagner y otros 1997). La conciencia fonológica interpreta un papel clave en varios de los componentes que ayudan a los niños a convertirse en ávidos lectores, como comprender el principio alfabético (Burgess y Lonigan 1998; Ehri 1991, 1995), decodificar palabras impresas (Beck y Juel 1999; Bradley y Bryant 1985; Byrne y Fielding-Barnsley 1993, 1995; Demont y Gombert 1996; Tunmer, Herriman, y Nesdale 1988), ortografía (Bryant y otros 1990; Gentry 1982; Read 1975), y comprensión de la lectura—aunque esta relación con la comprensión de la lectura no es directa (Tunmer y Nesdale 1985).

Debido a la importancia de la conciencia fonológica para el logro temprano y tardío de la alfabetización, estos fundamentos enfatizan la atención para su

desarrollo para los niños más grandes del entorno preescolar. No incluyen, sin embargo, indicadores específicos para niños más pequeños, como se explica a continuación. Primero, la evidencia sugiere que la conciencia fonológica no es dominada de manera consistente por niños menores de cuatro años (Lonigan, Burgess, y Anthony 2000), aunque el desempeño a los tres años se puede evaluar y segmentar hasta la instrucción. En segundo lugar, el vocabulario está muy relacionado con la adquisición del niño de sensibilidad fonológica (Burgess y Lonigan 1998; Chaney 1992; Lonigan y otros 1998; Lonigan, Burgess, y Anthony 2000). Más probablemente, el efecto positivo del vocabulario en la conciencia fonológica se basa en el hecho de que el desarrollo del vocabulario facilita la capacidad de los niños de enfocar su atención en partes de palabras, en lugar de en toda la palabra, a medida que los niños aprenden más palabras (ver Metsala y Walley 1998), ayudándolos de esta forma a progresar en su conciencia fonológica desde grandes a más pequeñas unidades de sonido. A partir de estos hallazgos, Lonigan y otros (Fowler 1991; Jusczyk 1995; Lonigan, Burgess, y Anthony 2000; Metsala y Walley 1998; Walley 1993) concluyen que el desarrollo del vocabulario puede proporcionar la base para la emergencia de la conciencia fonológica. Por lo tanto, el enfoque de los fundamentos está en el precursor clave para los niños de tres años e incluye los fundamentos de la conciencia fonológica para niños a alrededor de 60 meses de edad, debido a que el dominio de la conciencia fonológica es más apropiado para niños preescolares más grandes.

Alfabeto y reconocimiento de palabras/letras impresas. La capacidad de reconocer letras es un paso básico en el



proceso de aprender a leer y escribir. El conocimiento de las letras del alfabeto es un sólido indicador del éxito a corto y largo plazo en la lectura. Los niños que tienen un conocimiento bien desarrollado de las letras antes de participar en la instrucción de lectura realizan un mejor progreso que aquellos que no lo tienen (Adams 1990; Badian 1982; Bond y Dykstra 1967; Chall 1967; Evans, Shaw, y Bell 2000; Scanlon y Vellutino 1996; Share y otros 1984; Stevenson y Newman 1986; Stuart 1995; Tunmer, Herriman, y Nesdale 1988; Walsh, Price, y Gillingham, 1988). El conocimiento de los nombres de las letras facilita la capacidad de los niños de decodificar el texto y aplicar el principio alfabético al reconocimiento de palabras. A la mayoría de los niños el nombre de las letras los ayuda a conectar los sonidos en las palabras y en las letras impresas (Durrell 1980). El conocimiento de los nombres de las letras, entonces, se puede concebir como un mediador en el proceso de lectura que les proporciona a los niños la capacidad de recordar los sonidos asociados con las letras (Ehri 1979, 1998).

El orden del aprendizaje de las letras del alfabeto parece estar facilitado por las influencias del desarrollo y del entorno. Una influencia importante del entorno es la exposición a las letras individuales del alfabeto. Los niños aprenden primero las letras que les son familiares, como las letras en sus propios nombres y las letras que ocurren al principio en la secuencia del alfabeto (Treiman y Broderick 1998). Las características de determinadas letras las hacen más flexibles de aprender. Por ejemplo, las letras que contienen su sonido en el nombre de un niño, como *b* y *f*, se aprenden más pronto que aquellas que no, como *q* y *w* (Treiman

y Broderick 1998). Una influencia en el desarrollo del aprendizaje de las letras del alfabeto de los niños tiene que ver con la relación entre el desarrollo fonológico y el conocimiento del alfabeto. Los niños aprenden primero aquellas letras que están en los fonemas que adquirieron primero como el sonido de la letra “b” y el sonido de la letra “d” en lugar de fonemas que tienden a adquirir más adelante, como el sonido de la letra “r” y el de la letra “l” (Justice y otros 2006). En consecuencia, el enfoque en los fundamentos está en la capacidad de los niños de reconocer o identificar letras y palabras familiares, como la primera letra de su propio nombre y, más adelante, su nombre completo.

A medida que los niños toman conciencia de los nombres de las letras, también comienzan a identificar las palabras impresas. Ehri (1995) ha definido el desarrollo de los niños en el reconocimiento de las palabras como una serie de transiciones a medida que los niños pasan de “lectores prealfabéticos” (aprenden palabras por la vista y usan pistas contextuales salientes para el reconocimiento de palabras) a “alfabéticos parciales” (aplicando información fonética, como el sonido correspondiente a la primera letra en una palabra, para reconocer la palabra) a “alfabéticos completos” (leen una palabra usando el principio alfabético). Las aptitudes de reconocimiento de palabras de los niños de edad preescolar son principalmente de tipo prealfabético, de modo que pueden reconocer algunas palabras, pero por vez pueden examinar las estructuras alfabéticas o fonéticas de la palabra para arribas a su significado. Esto es el motivo por el que los niños pequeños pueden reconocer algunas palabras en el entorno (por ejemplo, Pare, Salida, y algunos nom-



bres de marcas), pero requieren información contextual del entorno como ayuda para reconocer estas palabras. Algunos niños que tienen un conocimiento bien desarrollado del alfabeto y las correspondencias de letras-sonidos, junto con una conciencia fonológica relativamente buena, pueden leer a niveles alfabéticos parciales durante los años preescolares. Estos niños pueden mirar a algunas palabras desconocidas y usar letras (y sus sonidos correspondientes) para decodificar el significado de la palabra. Por ejemplo, un niño puede ver la palabra *Thomas* en un libro y usar algo de información alfabética (por ejemplo, la primera letra *T* y su correspondiente sonido de letra) para hacer una buena suposición de qué dice.

Comprensión y análisis de texto apropiado para la edad. La comprensión de la lectura se ve influenciada por la comprensión del lenguaje, y en gran parte utilizan en el mismo proceso de desarrollo (Perfetti, Van Dyke, y Hart 2001). Al igual que los niños pasan de comprender simples frases e instrucciones a comprender información más detallada, también progresan desde recordar aspectos aislados de historias simples a comprender eventos de alfabetización más complejos. A medida que los niños están más aptos para responder a complejos eventos de alfabetización que presentan secuencias o descripciones causales o temporales de no ficción, eventos reales, utilizan sus aptitudes narrativas en particular. “Narrativa” es un término que describe la producción y comprensión del discurso (ya sea oral o escrito). Una característica que define la narrativa es su cohesión organizativa, de modo que la información está vinculada a través de una serie de afirmaciones u oraciones.

El desarrollo del pensamiento de narrativa de los niños preescolares atraviesa una serie de etapas que en última instancia los ayudan a que las historias y el mundo que los rodean tengan sentido. En las etapas tempranas, los niños de preescolar construyen guiones de narrativas, que involucran cuentos primitivos de argumentos de historias. Estos guiones generalmente se enfocan en la descripción de eventos familiares y actividades de rutina, como ir a una fiesta de cumpleaños o visitar al médico. Con el tiempo, los niños construyen esquemas narrativos, que incluyen conocimiento sobre los principales elementos de las historias (como personajes y entornos) y sobre la secuencia de eventos (como tiempo, orden o progresión causal). En la última, y quizás más difícil etapa, los niños preescolares llegan a comprender y relatar respuestas internas de los personajes, como sus procesos mentales y experiencias. Esta capacidad de comprender el pensamiento interno de los personajes también ayuda a los niños a desarrollar un sentido de perspectiva mediante el cual pueden enfatizar con las experiencias y las reacciones de los personajes en una historia, y ayuda a los niños a desarrollar la capacidad de reconocer tanto las características externas como las internas de las narrativas.

La comprensión y producción de narrativa de los niños es una base importante para aprender a leer (Burns, Griffin, y Snow 1999; Whitehurst y Lonigan 1998). Las narrativas son penetrantes en el idioma, juego y pensamiento de los niños y tienden a ser apoyadas naturalmente por los padres y maestros. Sin embargo, la competencia narrativa se puede expandir a través de intervenciones diseñadas (Yussen y Ozcan 1996).



La exposición a libros de imágenes sin palabras les brinda oportunidades de instrucción a los niños y una ventana hacia los procesos de aprendizaje a los maestros. Al leer libros con imágenes y sin palabras y libros con letras impresas, los niños de preescolar usan un conjunto común de estrategias para inferir el significado: usan conocimiento y experiencias previos, prestan atención a las pistas intertextuales y a las múltiples perspectivas, se basan en el lenguaje y en los rituales de la historia e implementan un comportamiento activo y lúdico como parte del proceso de lectura (Crawford y Hade 2000). Los esfuerzos de los niños para que las imágenes en un libro de imágenes y sin palabras tengan sentido forman las bases para la comprensión de lectura y las aptitudes para generar sentido que son necesarias más adelante para los lectores exitosos (Paris y van Kraayenoord 1998). La comprensión de narrativa de los niños sobre los libros con imágenes y sin palabras ha demostrado ser una forma efectiva de evaluar la comprensión de los niños cuando aún no son capaces de identificar (Paris y Paris 2003).

La lectura de libros de cuentos, tanto de libros con imágenes y sin palabras como libros con letras impresas, cuando se combina con actividades interactivas del idioma, tiene otros beneficios también. El debate activo de historias antes, durante y después de la lectura compartida ha demostrado mejorar la comprensión de los niños y la capacidad de recordar historias orales (Cochran-Smith 1984; Mason y Allen 1986; Morrow 1984; Morrow y Smith 1990). La lectura de libros también contribuye al desarrollo general del idioma, sin importar si se practica en casa (Chomsky 1972; Raz y Bryant 1990; Sénéchal y otros 1998;

Wells 1985a; Whitehurst y otros 1988) o en el aula (Dickinson 2001; Dickinson, Hao, y He 1995; Dickinson y Keebler 1989; Dickinson y Smith 1994; Martinez y Teale 1993; Teale y Martinez 1986). Dentro del aula, los estudios realizados con niños del entorno preescolar han demostrado que las interacciones entre maestro y niños, mejoradas por las intervenciones tienen efectos positivos en las aptitudes del idioma de los niños (por ejemplo, las formas sintácticas en el nivel de la oración) (Arnold y Whitehurst 1994; Karweit 1989; Valdez-Menchaca y Whitehurst 1992). El desarrollo mejorado de las capacidades del idioma a su vez puede llevar a una mejor comprensión (Elley y Mangubhai 1983; Feitelson, Kita, y Goldstein 1986; Feitelson y otros 1993; Morrow 1984, 1988).

Las actividades de lectura compartida le proporcionan al adulto la posibilidad de introducir componentes clave de la tarea de lectura a los niños y de respaldar su aprendizaje de estas cuestiones clave. La investigación ha demostrado que dichas prácticas como la lectura compartida, cuando se realizan con el tiempo les proporcionan a los niños un sentido de los propósitos de la alfabetización (Gee 1992; Heath 1983), los valores relacionados con la lectura compartida (Snow y otros 1991), y los procesos y aptitudes involucrados en la lectura compartida (ver el párrafo anterior). Si bien la lectura de libros de cuentos a menudo ha sido considerada como una introducción a la alfabetización (Adams 1990), las prácticas y estilos de interacción que surgen durante la lectura compartida establecen las bases para los tipos de procesamiento cognitivo y resolución de problemas que caracterizan la comprensión en los grados de la escuela primaria, con estrategias como el autocuestiona-



miento y el uso de imágenes mentales (Bauman y Bergeron 1993; Fitzgerald y Spiegel 1983). Las actividades de lectura compartida también ayudan a los niños a familiarizarse con la naturaleza del idioma escrito y ayuda a los niños de preescolar a darse cuenta de la progresión del desarrollo desde un tipo de idioma “oral” a uno “escrito” (Purcell-Gates 1988; Sulzby 1985).

Los niños que ingresan a la escuela desde entornos desamparados a menudo tienen una exposición limitada o mínima a los textos narrativos complejos. La lectura compartida, la lectura de libros con imágenes, y las conversaciones de instrucción tienen especial relevancia para estos niños. La falta de exposición los pone en desventaja cuando son colocados en las aulas con estudiantes que han estado repetidamente expuestos al idioma, las ideas, las rutinas y los placeres relacionados con textos complejos (Baker, Serpell, y Sonnenschein 1995; Dahl y Freppon 1991; Marvin y Mirenda 1993; *Preventing Reading Difficulties in Young Children* 1998; Purcell-Gates y Dahl 1991). Afortunadamente, esta brecha en la exposición se puede acortar a través de la instrucción en el hogar y en la escuela (Clay 1979; Leppäen y otros 2004; Purcell-Gates, McIntyre, y Freppon 1995). Por ejemplo, los adultos pueden hacer que los niños participen explícitamente al pensar y responder sobre elementos específicos del texto durante interacciones de lecturas de libros de cuentos. Pueden, por ejemplo, enfocar la atención de un niño en seguir la secuencia causa y efecto de un cuento o debatir palabras que aparecen repetidamente en un texto para crear coherencia. Es más importante que los adultos que leen con los niños pequeños les brinden esta estructura de manera

consistente y sistemática, para que apoyen la participación de los niños con determinados aspectos del texto (por ejemplo, curso causal de los eventos) que los niños pueden no utilizar incidentalmente o con su propio acuerdo (Ezell y Justice 2000).

Interés y respuesta a la lectoescritura. La comprensión de texto para los niños pequeños requiere tanto aptitud como *voluntad*, la voluntad generalmente es precursora de la *aptitud*. Mostrar un interés en libros y tener una consideración positiva de la lectura son considerados logros del desarrollo para los niños de tres y cuatro años por el Consejo de Investigación Nacional (*Preventing Reading Difficulties in Young Children* 1998). La participación voluntaria de los niños en dichas actividades de alfabetización como manejar libros y escuchar cuentos es un precursor esencial de su posterior participación cognitiva con el texto, del mismo modo que la atención conjunta temprana entre el encargado y el niño es un precursor esencial para los logros en la producción y comprensión del idioma oral. El interés temprano en la alfabetización también puede motivar a los niños a persistir con las desafiantes tareas de lectura en el futuro (*Preventing Reading Difficulties in Young Children* 1998). Las aptitudes cognitivas son necesarias para que los niños se conviertan en lectores aptos, pero para convertirse en alumnos de alfabetización a largo plazo, los niños deben estar motivados para participar en actividades de alfabetización y persistir en su participación. Como tal, el interés en la alfabetización está muy relacionado con la cuestión de la motivación.

El interés y la motivación hacia la lectura describen el afecto del niño o los sentimientos del niño hacia las activida-



des de alfabetización (Alexander y Filler 1976; Mathewson 1994; McKenna, Kear, y Ellsworth 1995). Las creencias, la motivación y los objetivos de los individuos influyen sus decisiones sobre qué actividades hacer, por cuánto hacerlas y cuánto esfuerzo poner en ellas (Bandura 1997; Eccles, Wigfield, y Schiefele 1998; Pintrich y Schunk 1996). El material sobre la motivación realiza una distinción entre “motivación intrínseca”, que se refiera a ser motivado a realizar una actividad para su propio bien y por interés y curiosidad, y la “motivación extrínseca” o hacer una actividad para recibir una recompensa u otra forma de reconocimiento (Guthrie, Wigfield, y Von Secker 2000). Tanto la motivación intrínseca como la extrínseca influyen en la cantidad y frecuencia de la lectura de los niños. Sin embargo, la investigación ha demostrado que la motivación intrínseca es un indicador más sólido del logro de lectura que la motivación extrínseca (Baker y Wigfield 1999; Gottfried 1990; Schultz y Switzky 1993; Wigfield y Guthrie 1997). La motivación por la lectura influye en la participación de los individuos en las actividades de lectura y alfabetización facilitando su ingreso a un “estado de interés psicológico” (Krapp, Hidi, y Renninger 1992), en el cual los individuos demuestran una mayor atención, funcionamiento cognitivo y persistencia en las diferentes tareas de alfabetización, así como una mayor inversión afectiva (Hidi, 1990; Krapp, Hidi, y Renninger 1992). Leer en este estado de interés facilita la comprensión y el recuerdo de información (ver Anderson 1982; Asher 1979, 1980; Bernstein 1955; Estes y Vaughan 1973; Hidi 2001; Hidi y Baird 1986, 1988; Kintsch 1980; Schank 1979; Schraw, Bruning, y Svoboda 1995).

Los estudios sobre el interés y la

motivación por la lectura y la alfabetización han sido principados generalmente con niños en edad escolar y estudiantes universitarios. No obstante, una base de investigación emergente muestra que le interés y la motivación son también factores en el logro de lectura de preescolar (Scarborough y Dobrich 1994; Whitehurst y Lonigan 1998). La investigación con niños pequeños ha confirmado que tienen intereses sólidos, estables y relativamente bien enfocados que influyen su atención, reconocimiento y recuerdo de la información durante las actividades de alfabetización como lectura compartida de libros de cuentos (Renninger y Wozniak 1985). Además, la participación activa de los niños en las actividades relacionadas con el texto, como pasar la página en un libro, se relaciona con el conocimiento de los conceptos impresos alrededor de los cuatro años (Crain-Thoresen y Dale 1992). Los niños de preescolar que están involucrados y atentos durante las actividades de alfabetización logran mayores ganancias de alfabetización en estas actividades (Justice y otros 2003).

Existe una relación positiva entre el interés del niño por la lectura y sus oportunidades para leer en el hogar y en la escuela. Los niños a los que se les lee con más frecuencia y desde una edad más temprana tienden a tener un mayor interés en la alfabetización, exhiben aptitudes superiores de alfabetización durante los años preescolares y escolares, eligen leer más frecuentemente, inician sesiones de lectura por su propia cuenta, y muestran una mayor participación durante las sesiones de lectura (Lonigan 1994; Scarborough y Dobrich 1994). Guthrie y otros (1996) también han informado que una participación mayor en la alfabetización y una expandida actividad de lectura están



relacionadas con los incrementos en la motivación intrínseca, mientras que la participación menor en la alfabetización se ve reflejada en la motivación intrínseca inferior. En resumen, la lectura de libros de cuentos entre adultos y niños fomenta el interés de los niños y la motivación por la lectura, lo que lleva a una mayor exposición, experiencia y participación con el texto. Esta participación con el texto tiene un efecto positivo en la capacidad general de lectura (Bus 2001; Whitehurst y Lonigan 1998). Lo opuesto también es verdad: actitudes negativas hacia la lectura, especialmente hacia la lectura recreativa, generalmente derivan en una menor exposición a la lectura y a la capacidad de lectura (McKenna, Kear, y Ellsworth 1995).

Además de una mayor exposición de los niños a la lectura y a las letras impresas y su interés por la alfabetización, las actividades de lectura tempranas también ayudan a los niños a aprender sobre el contexto de alfabetización (Crain-Thoreson y Dale 1992), dándoles a los niños el lenguaje utilizado en la escuela para las actividades de alfabetización (Heath 1982; Wells 1985b). Ayudar a los niños a familiarizarse con algunos aspectos del idioma (Heath 1982), estructuras participantes (Phillips 1983), y patrones de interacción (Cazden 1986) del aula durante los años de preescolar los colocarán en el sendero correcto para ser exitosos alumnos en la escuela (*Improving Schooling for Language-Minority Children: A Research Agenda* 1997). En consecuencia, las bases se enfocan en la participación de los niños en las actividades de alfabetización en una forma que les dará el conocimiento sobre los roles y rutinas de actividades de lectura y alfabetización que es probable que experimenten al ingresar a la escuela.

Escritura

Estrategias de escritura. Aprender a escribir involucra el desarrollo cognitivo, social y físico. Desde una edad muy temprana, los niños notan la escritura en sus entornos. Comienzan a desarrollar una comprensión de que los signos regulares se pueden usar para representar ideas o conceptos. Al principio, pueden concluir en que debe existir cierta semejanza entre lo que se representa y la forma en la que se representa. Por ejemplo, pueden decir que *tren* tiene que ser una palabra muy larga, mientras que *mosquito* debe ser una palabra muy corta (Ferreiro y Teberosky 1982; Piaget 1962). Al mismo tiempo, comienza a diferenciar entre la escritura y otras formas de representación visual (por ejemplo, dibujos) (Bissex 1980; Ferreiro y Teberosky 1982; Harste, Woodward, y Burke 1984). Con esta realización llega la diferenciación entre las herramientas para la escritura y las herramientas para el dibujo (“Necesito obtener un lápiz para escribir mi nombre”). Asimismo, su escritura comienza a lucir diferente de su dibujo, (Ferreiro y Teberosky 1982; Harste, Woodward, y Burke 1984), a menudo lineal en su forma en vez de forma circular.

A medida que los niños más pequeños se involucran con el texto escrito al leer, examinar libros, y observar cómo escriben otros, comienzan a experimentar con la escritura. Las habilidades emergentes de escritura de los niños se demuestran en el aula de preescolar con tales actividades como hacer que escriben y aprender a escribir su propio nombre (Whitehurst y Lonigan 2001). De acuerdo con algunos teorizantes, la escritura de los niños sigue un camino de desarrollo. Al principio, los niños



demuestran una forma global de escritura. Tienden a tratar la escritura desde una perspectiva pictográfica, que generalmente es demostrada al usar dibujos como escritura o usar garabatos idiosincrásicos (por ejemplo: marcas que tienen significado sólo para el niño). Más adelante, los niños usan formas similares a letras para escribir, en general haciendo marcas que se asemejan a las características de la escritura real (por ejemplo, las palabras más largas son representadas por secuencias más largas de símbolos similares a letras). En la próxima etapa, los niños comienzan a usar letras reales para escribir, incluso cuando no hay una relación entre la ortografía real y lo que desean escribir y lo que quieren producir (es decir, producen secuencias no fonéticas de las letras (Ferreiro y Teberosky 1982; Sulzby 1986, 1987).

Esta etapa es seguida por un período en el que los niños producen ortografía fonética, también llamada “ortografía inventada”. Los niños usan símbolos que parecen letras para representar las partes de las palabras que escuchan e intentan unir las letras con sonidos o sílabas, generalmente basándose en el sonido en vez de en lo que está escrito (Ferreiro y Teberosky 1982). Por ejemplo, los niños pueden reconocer que escribir algo requiere más de uno o dos símbolos, y también se pueden dar cuenta de que los mismos símbolos pueden aparecer en distintas palabras y en distintos lugares en la palabra (Ferreiro y Teberosky 1982; Temple y otros 1993), pero no han dominado aún el principio alfabético. No obstante,

varios estudios han demostrado que la ortografía inventada es un vehículo efectivo mediante el cual muchos niños comienzan a comprender el principio alfabético (Clarke 1988; Ehri 1988; Torgesen y Davis 1996).

Durante esta etapa temprana de aprender a escribir, los niños comienzan a darse cuenta de que la escritura conlleva un significado; las personas deben poder leer lo que uno escribe (Clay 1977; Harste, Woodward, y Burke 1984; Kress 1994). También aprenden que las personas escriben con distintos fines (Ferreiro y Teberosky 1982; Heath 1983; Schieffelin y Cochran-Smith 1984; Taylor y Dorsey-Gaines 1988; Teale 1987). Mientras la investigación demuestra que los niños de distintos antecedentes culturales y socioeconómicos tienen distintas experiencias con el idioma escrito, también demuestra que todos los niños han experimentado el idioma escrito y sus fines (McGee y Richgels 1990).

Finalmente, los niños tienen la experiencia física de escribir y dibujar, en la cual comienzan a desarrollar formas efectivas (o no tan efectivas) de manejar los implementos de escritura. Si bien muchos niños manejan los instrumentos de escritura, de manera eficiente, otros necesitan apoyo para aprender a hacerlo. Los niños que aún utilizan garabatos y tienen dificultades con las formas básicas (círculo, cuadrado, triángulo) se beneficiarían de la instrucción formal para aprender a hacer estas formas, ya que facilitan la transición para aprender las letras (Lesiak 1997).



Glosario

conciencia fonémica. Un subtipo de la conciencia fonológica (La conciencia fonológica puede referirse a la detección o manipulación de grandes y concretas unidades de sonidos, como palabras y sílabas para unidades de sonido más pequeñas y abstractas, como inicios, rimas y fonemas. La conciencia fonémica específicamente se refiere a la capacidad de manipular o detectar las unidades más pequeñas de sonido en las palabras, los fonemas.)

conciencia fonológica. La capacidad de detectar o manipular la estructura del sonido de las palabras habladas, independientemente de su significado (Es una capacidad cada vez más sofisticada es que altamente predecible sobre la capacidad posterior de los niños para leer y que está causalmente relacionada con ello.)

encargado o cuidador. Un adulto con responsabilidad para con los niños en un hogar de cuidado de niño en la familia o un adulto que brinda cuidado a un familiar, amigo o vecino

encargado o cuidador familiar. Una madre, un padre, un abuelo u otro adulto que cría al niño en el hogar

entorno de infancia temprana. Todo entorno fuera del hogar en el que se recibe educación y cuidado de los niños de preescolar

fonema. La unidad individual de sonido significativa en una palabra o sílaba

idioma contextualizado. El idioma utilizado para comunicar sobre el “aquí y ahora”, o situación inmediata, con una persona que puede compartir conocimiento de antecedentes con quien habla y quien está en el mismo lugar como lo son las cosas, acciones o eventos que quien habla describe (Pistas tales como la entonación, los gestos y las expresiones faciales pueden apoyar el significado que el idioma contextualizado transmite.)

idioma descontextualizado. Idioma, como aquél en las narrativas de cuentos, uti-

lizado para brindar información nueva a quien escucha que puede compartir conocimientos de antecedentes limitados con quien habla o que no está en el mismo lugar en donde están ubicados las cosas o los eventos que se describen

idioma productivo. El proceso de formular o enviar un mensaje (comunicar) usando el idioma (El discurso es una forma de idioma productivo o expresivo. Otros modos de expresar el idioma incluyen usar lenguaje de señas, apuntar palabras e imágenes en una cartelera de comunicación, y producir mensajes escritos en la pantalla de una computadora.)

idioma receptivo. El proceso de recibir y comprender la comunicación a través del idioma (El discurso es una forma de recibir mensajes a través del idioma. Otros modos de recibir el idioma son el lenguaje de señas, las palabras e imágenes en una cartelera de comunicación, y los mensajes escritos en la pantalla de una computadora.)

inicio. La primera consonante o conjunto de consonantes en una sílaba (por ejemplo, la *h* en la palabra de una sílaba *han*, la *m* y la *n* en las dos sílabas en la palabra *mono*)

maestro. Un adulto con responsabilidad para con la educación y cuidado de los niños en un programa preescolar

mezclar oralmente. Combinar los elementos de sonidos para formar una palabra o sólida (por ejemplo, combinar los fonemas “g”, “a”, “t” y “o” para formar la palabra “gato”)

pragmática. El sistema de reglas sociales para usar el idioma en distintos contextos de comunicación o situaciones (La pragmática incluye usar el idioma para distintos fines, como saludar, o solicitar; cambiar el lenguaje según las necesidades de quien escucha o según la situación, como comunicarse se manera diferente con un bebé y con un adulto; o seguir reglas de conversación, como hablar en



turnos, hacer contacto visual o mantener una distancia física durante una conversación. Estas reglas varían entre las culturas.)

rima. Todo lo que queda en una sílaba después de que se quita el inicio; la vocal y coda de una sílaba (por ejemplo, *at* en la palabra de una sola sílaba *hat*, e *in* en la palabra de una sola sílaba *in*)



Referencias

- Adams, M. J. 1990. *Learning to Read: Thinking and Learning About Print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Alexander, J. E., y R. C. Filler. 1976. *Attitudes and Reading*. Newark, DE: Asociación Internacional de Lectura.
- Anderson, R. C. 1982. "Allocation of Attention During Reading," en *Discourse Processing*. Editado por A. Falhammer y W. Kintsch. Nueva York: North-Holland.
- Anthony, J. L. y otros. 2002. "Structure of Preschool Phonological Sensitivity: Overlapping Sensitivity to Rhyme, Words, Syllables, and Phonemes," *Journal of Experimental Child Psychology*, Vol. 82, 65–92.
- Anthony, J. L.; C. J. Lonigan; y S. R. Burgess. 2003. "Phonological Sensitivity: A Quasi-Parallel Progression of Word Structure Units and Cognitive Operations," *Reading Research Quarterly*, Vol. 38, 470–87.
- Arnold, D. S., y G. J. Whitehurst. 1994. "Accelerating Language Development Through Picture Book Reading: A Summary of Dialogic Reading and Its Effects," en *Bridges to Literacy: Approaches to Supporting Child and Family Literacy*. Editado por D. K. Dickinson. Cambridge, MA: Blackwell.
- Asher, S. R. 1979. "Influence of Topic Interest on Black Children's and White Children's Reading Comprehension," *Child Development*, Vol. 50, 686–90.
- Asher, S. R. 1980. "Topic Interest and Children's Reading Comprehension," en *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Editado por R. J. Spiro; B. C. Bruce; y W. F. Brewer. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Baddeley, A. 1986. *Working Memory*. Nueva York: Oxford University Press.
- Badian, N. A. 1982. "The Prediction of Good and Poor Reading Before Kindergarten Entry: A Four-Year Follow-Up," *The Journal of Special Education*, Vol. 16, 309–18.
- Badian, N. A. 2001. "Phonological and Orthographic Processing: Their Roles in Reading Prediction," *Annals of Dyslexia*, Vol. 51, 179–202.
- Baker, L., y A. Wigfield. 1999. "Dimensions of Children's Motivation for Reading and Their Relationships to Reading Activity and Reading Achievement," *Reading Research Quarterly* Vol. 34, No. 4, 452–77.
- Baker, L.; R. Serpell; y S. Sonnenschein. 1995. "Opportunities for Literacy Learning in the Homes of Urban Preschoolers," en *Family Literacy: Connections to Schools and Communities*. Editado por L. Morrow. Newark, DE: Asociación Internacional de Lectura.
- Bandura, A. 1997. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Nueva York: W. H. Freeman.
- Bates, E.; I. Bretherton; y L. Snyder. 1988. *From First Words to Grammar: Individual Differences and Dissociable Mechanisms*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Bauman, J. F., y B. S. Bergeron. 1993. "Story Map Instruction Using Children's Literature: Effects on First Graders' Comprehension of Central Narrative Elements," *Journal of Reading Behavior*, Vol. 25, 407–37.
- Baumwell, L.; C. S. Tamis-LeMonda; y M. H. Bornstein. 1997. "Maternal Verbal Sensitivity and Child Language Comprehension," *Infant Behavior and Development*, Vol. 20, 247–58.
- Beck, I., y C. Juel. 1999. "The Role of Decoding in Learning to Read," en *Reading Research Anthology: The Why? of Reading Instruction*. Compilado por el Consorcio sobre excelencia de lectura

- (CORE, por sus siglas en inglés). Novato, CA: Arena Press.
- Bernstein, M. R. 1955. "Relationship Between Interest and Reading Comprehension," *Journal of Educational Research*, Vol. 49, 283-88.
- Biemiller, A. 1999. *Language and Reading Success*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Biemiller, A. 2001. "Teaching Vocabulary: Early, Direct, and Sequential," *American Educator*, Vol. 25, 24-28.
- Bishop, D. V. M., y C. Adams. 1990. "A Prospective Study of the Relationship Between Specific Language Impairment, Phonological Disorders, and Reading Retardation," *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, Vol. 31, 1027-50.
- Bissex, G. L. 1980. "Patterns of Development in Writing: A Case Study," *Theory Into Practice*, Vol. 19, N° 3, 197-201.
- Bohannon, J. N., y J. D. Bonvillian. 2001. "Theoretical Approaches to Language Acquisition," en *The Development of Language*. 5th ed. Editado por J. B. Gleason. Boston: Allyn y Bacon.
- Bond, G. L., y R. Dykstra. 1967. "The Cooperative Research Program in First-Grade Reading Instruction," *Reading Research Quarterly*, Vol. 2, N° 4, 5-142.
- Bowers, P. G. 1995. "Tracing Symbol Naming Speed's Unique Contributions to Reading Disabilities Over Time," *Reading and Writing*, Vol. 7, 189-216.
- Bowers, P. G., y M. Wolf. 1993. "Theoretical Links Among Naming Speed, Precise Timing Mechanisms and Orthographic Skill in Dyslexia," *Reading and Writing*, Vol. 5, 69-85.
- Bowey, J. A. 1986. "Syntactic Awareness in Relation to Reading Skills and Ongoing Reading Comprehension Monitoring," *Journal of Experimental Child Psychology*, Vol. 41, 282-99.
- Bradley, L., y P. Bryant. 1985. *Rhyme and Reason in Reading and Spelling*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Brown, R. 1973. *A First Language: The Early Stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bryant, P. E. y otros. 1990. "Rhyme and Alliteration, Phoneme Detection, and Learning to Read," *Developmental Psychology*, Vol. 26, 429-38.
- Burgess, S. R., y C. J. Lonigan. 1998. "Bidirectional Relations of Phonological Sensitivity and Prereading Abilities: Evidence from a Preschool Sample," *Journal of Experimental Child Psychology*, Vol. 70, 117-41.
- Burns, M. S.; P. Griffin; y C. E. Snow. 1999. *Starting Out Right*. Washington, DC: National Academy Press.
- Bus, A. G. 2001. "Joint Caregiver-Child Storybook Reading: A Route to Literacy Development," en *Handbook of Early Literacy Research*. Editado por S. B. Neuman y D. K. Dickinson. Nueva York: Guilford.
- Byrne, B., y R. F. Fielding-Barnsley. 1993. "Evaluation of a Program to Teach Phonemic Awareness to Young Children: A One-Year Follow-up," *Journal of Educational Psychology*, Vol. 85 (1993), 104-11.
- Byrne, B., y R. F. Fielding-Barnsley. 1995. "Evaluation of a Program to Teach Phonemic Awareness to Young Children: A Two- and Three-Year Follow-up and a New Preschool Trial," *Journal of Educational Psychology*, Vol. 87, 488-503.
- Cazden, C. B. 1986. "Classroom Discourse," en *Handbook of Research on Teaching*. Editado por M. C. Wittrock. Nueva York: Macmillan.
- Chall, J. S. 1967. *Learning to Read: The Great Debate*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Chaney, C. 1992. "Language Development, Metalinguistic Skills, and Print Awareness in Three-Year-Old Children," *Applied Psycholinguistics*, Vol. 12, 485-514.
- Chapman, R. S. 2000. "Children's Language Learning: An Interactionist Perspective," *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 41, 33-54.
- Charity, A. H.; H. S. Scarborough; y D. M. Griffin. 2004. "Familiarity with School Language in African American Chil-



- dren and Its Relation to Early Reading Achievement,” *Child Development*, Vol. 75, N° 5, 1340–56.
- Chomsky, C. 1972. “Stages in Language Development and Reading Exposure,” *Harvard Educational Review*, Vol. 42, 1–33.
- Chomsky, N. 1957. *Syntactic Structures*. La Haya: Mouton and Company.
- Clark, E. 1993. *The Lexicon in Acquisition*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Clarke, L. K. 1988. “Invented Versus Traditional Spelling in First Graders’ Writings: Effects on Learning to Spell and Read,” *Research in the Teaching of English*, Vol. 22, 281–309.
- Clay, M. M. 1997. “Exploring with a Pencil,” *Theory Into Practice*, Vol. 16, N° 5 (diciembre, 1977), 334–41.
- Clay, M. M. 1979. *Reading: The Patterning of Complex Behavior*. Auckland, Nueva Zelanda: Heinemann.
- Clay, M. M. 1985. *The Early Detection of Reading Difficulties*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Clay, M. M. 1993. *Reading Recovery: A Guidebook for Teachers in Training*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Clay, M. M. 2002. *An Observation Survey of Early Literacy Achievement*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cochran-Smith, M. 1984. *The Making of a Reader*. Norwood, NJ: Ablex.
- Crain-Thoreson, C., y P. S. Dale. 1992. “Do Early Talkers Become Early Readers? Linguistic Precocity, Preschool Language, and Early Literacy,” *Developmental Psychology*, Vol. 28, 421–29.
- Crawford, P. A. y D. D. Hade. 2000. “Inside the Picture, Outside the Frame: Semiotics and the Reading of Wordless Picture Books,” *Journal of Research in Childhood Education*, Vol. 15, N° 1, 66–80.
- Cunningham, A. E. y K. E. Stanovich. 1998. “What Reading Does for the Mind” *American Educator*, Vol. 22, N° 1–2 (Primavera/verano 1998), 8–15.
- Curenton, S. y L. M. Justice. 2004. “Low-Income Preschoolers’ Use of Decontextualized Discourse: Literate Language Features in Spoken Narratives,” *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, Vol. 35, 240–53.
- Curtis, M. E. 1987. “Vocabulary Testing and Instruction,” en *The Nature of Vocabulary Acquisition*. Editado por M. G. McKeown y M. E. Curtis. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Dahl, K. L. y P. A. Freppon. 1991. “Literacy Learning in Whole Language Classrooms: An Analysis of Low-Socioeconomic Urban Children Learning to Read and Write in Kindergarten,” en *Learner Factors/Teacher Factors: Issues in Literacy Research and Instruction*. Editado por J. Zutell y S. McCormick. Chicago: Conferencia Nacional de Lectura.
- Demont, E., y J. E. Gombert. 1996. “Phonological Awareness as a Predictor of Recoding Skills and Syntactic Awareness as a Predictor of Comprehension Skills,” *British Journal of Psychology*, Vol. 66, 315–32.
- Dickinson, D. K. 2001. “Book Reading in Preschool Classrooms: Is Recommended Practice Common?” en *Beginning Literacy with Language: Young Children Learning at Home and in School*. Editado por D. K. Dickinson y P. O. Tabors. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Dickinson, D. K.; W. Hao; y Z. He. 1995. “Pedagogical and Classroom Factors Related to How Teachers Read to Three- and Four-Year-Old Children,” en *NRC Yearbook*. Editado por D. J. Leu. Chicago: Consejo Nacional de Investigación.
- Dickinson, D. K., y R. Keebler. 1989. “Variation in Preschool Teachers’ Styles of Reading Books,” *Discourse Processes*, Vol. 12, 353–75.
- Dickinson, D. K., y M. W. Smith. 1994. “Long-term Effects of Preschool Teachers’ Book Readings on Low-Income Children’s Vocabulary and Story Comprehension,” *Reading Research Quarterly*, Vol. 29, N° 2, 104–22.
- Dickinson, D. K. y C. E. Snow. 1987. “Interrelationships Among Prereading and Oral Language Skills in Kindergartners



- from Two Social Classes," *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 2, 1–25.
- Dickinson, D. K., y P. O. Tabors. 1991. "Early Literacy: Linkages Between Home, School, and Literacy Achievement at Age Five," *Journal of Research in Childhood Education*, Vol. 6, 30–46.
- Durrell, D. D. 1980. "Commentary: Letter Name Values in Reading and Spelling," *Reading Research Quarterly*, Vol. 16, 159–63.
- Eccles, J. S.; A. Wigfield; y U. Schiefele. 1998. "Motivation to Succeed," en *Handbook of Child Psychology*, Vol. III de *Social, Emotional, and Personality Development*. Editado por Eisenberg. Nueva York: John Wiley.
- Ehri, L. C. 1979. "Linguistic Insight: Threshold of Reading Acquisition," en *Reading Research: Advances in Theory and Practice*, Vol. I. Editado por T. Waller y G. E. MacKinnon. Nueva York: Academic Press.
- Ehri, L. C. 1988. "Movement in Word Reading and Spelling: How Spelling Contributes to Reading," en *Reading and Writing Connections*. Editado por J. Mason. Newton, MA: Allyn y Bacon.
- Ehri, L. C. 1991. "Learning to Read and Spell Words," en *Learning to Read: Basic Research and Its Implications*. Editado por L. Rieben y C. A. Perfetti. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Ehri, L. C. 1995. "Phases of Development in Learning to Read Words by Sight," *Journal of Research in Reading*, Vol. 18, N° 2, 116–25.
- Ehri, L. C. 1998. "Grapheme-Morpheme Knowledge Is Essential for Learning to Read Words in English," en *Word Recognition in Beginning Literacy*. Editado por J. L. Metsala y L. C. Ehri. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates.
- Elley, W. B. 1989. "Vocabulary Acquisition from Listening to Stories," *Reading Research Quarterly*, Vol. 24, 174–86.
- Elley, W. B., y F. Mangubhai. 1983. "The Impact of Reading on Second Language Learning," *Reading Research Quarterly*, Vol. 19, N° 1, 53–67.
- Elster, C. 1988. "Collaboration and Independence: Reading in Different Classroom Settings," *Dissertation Abstracts International*, Vol. 50, N° 08, 2440 (UMI N° 8916653).
- Elster, C., y C. Walker. 1992. "Flexible Scaffolds: Shared Reading and Rereading of Story Books in Head Start Classrooms," en *Literacy Research, Theory and Practice: Views from Many Perspectives, Forty-first Yearbook of the National Reading Conference*. Editado por C. Kinzer y D. Leu. Chicago: Conferencia Nacional de Lectura.
- Estes, T. H., y J. L. Vaughan. 1973. "Reading Interest Comprehension: Implications," *Reading Teacher*, Vol. 27, 149–53.
- Evans, M. A.; D. Shaw; y M. Bell. 2000. "Home Literacy Activities and Their Influence on Early Literacy Skills," *Canadian Journal of Experimental Psychology*, Vol. 54, 65–75.
- Ezell, H. K. y L. M. Justice. 2000. "Increasing the Print Focus of Adult-Child Shared Book Reading Through Observational Learning," *American Journal of Speech-Language Pathology*, Vol. 9, 36–47.
- Feitelson, D.; B. Kita; y Z. Goldstein. 1986. "Effects of Listening to Series Stories on First-Graders' Comprehension and Use of Language," *Research in the Teaching of English*, Vol. 20, 339–56.
- Feitelson, D. y otros. 1993. "Effects of Listening to Story Reading on Aspects of Literacy Acquisition in a Diagnostic Situation," *Reading Research Quarterly*, Vol. 28, 71–79.
- Ferreiro, E., y A. Teberosky. 1982. *Literacy Before Schooling*. Exeter, NH: Heinemann.
- Fitzgerald, J., y D. L. Spiegel. 1983. "Enhancing Children's Reading Comprehension Through Instruction in Narrative Structure," *Journal of Reading Behavior*, Vol. 15, 1–17.
- Fowler, A. E. 1991. "How Early Phonological Development Might Set the Stage for Phonological Awareness," en *Phono-*



- logical Processes in Literacy: A Tribute to Isabelle Y. Liberman*. Editado por S. Brady y D. Shankweiler. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fox, B., y D. K. Routh. 1975. "Analyzing Spoken Language Into Words, Syllables, and Phonemes: A Developmental Study," *Journal of Psycholinguistic Research*, Vol. 4, 331-42.
- Gee, J. P. 1992. *The Social Mind: Language, Ideology, and Social Practice*. Nueva York: Bergin y Garvey.
- Genishi, C. 1988. *Young Children's Oral Language Development*. <http://www.comeunity.com/disability/speech/young-children.html> (se accedió el 20 de mayo de 2005).
- Gentry, J. R. 1982. "An Analysis of Developmental Spelling in GNYS AT WRK," *The Reading Teacher*, Vol. 36, 192-200.
- Gillon, G., y B. J. Dodd. 1994. "A Prospective Study of the Relationship Between Phonological, Semantic, and Syntactic Skills and Specific Reading Disability," *Reading and Writing*, Vol. 6, 321-45.
- Girolametto, L., y E. Weitzman. 2002. "Responsiveness of Child Care Providers in Interactions with Toddlers and Preschoolers," *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, Vol. 33, 268-81.
- Goswami, U. C. y P. E. Bryant. 1990. *Phonological Skills and Learning to Read*. Hove, Reino Unido: Psychology Press.
- Gottfried, A. 1990. "Academic Intrinsic Motivation in Young Elementary School Children," *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82, 525-38.
- Guthrie, J. T., y otros. 1996. "Concept-Oriented Reading Instruction to Develop Motivational and Cognitive Aspects of Reading," en *Developing Engaged Readers in School and Home Communities*. Editado por L. Baker; P. Afflerbach; y D. Reinking. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates.
- Guthrie, J. T.; A. Wigfield; y C. Von Secker. 2000. "Effects of Integrated Instruction on Motivation and Strategy Use in Reading," *Journal of Educational Psychology*, Vol. 92, N° 2, 331-41.
- Gutiérrez-Clellen, V. F., y A. Iglesias. 1992. "Causal Coherence in the Oral Narratives of Spanish-Speaking Children," *Journal of Speech and Hearing Research*, Vol. 35, 363-72.
- Harste, J. C.; V. A. Woodward; y C. L. Burke. 1984. "Examining Our Assumptions: A Transactional View of Literacy and Learning," *Research in the Teaching of English*, Vol. 18, N° 1, 84-108.
- Hart, B., y T. Risley. 1995. *Meaningful Differences in the Everyday Experiences of Young American Children*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Hayes, D. P., y M. Ahrens. 1988. "Vocabulary Simplification for Children: A Special Case of 'Motherese'?" *Journal of School Psychology*, Vol. 15, 395-410.
- Heath, S. B. 1982. "What No Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School," *Language in Society*, Vol. 11, 49-76.
- Heath, S. B. 1983. *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Hidi, S. 1990. "Interest and Its Contribution as a Mental Resource for Learning," *Review of Educational Research*, Vol. 60, 549-71.
- Hidi, S. 2001. "Interest, Reading, and Learning: Theoretical and Practical Considerations," *Educational Psychology Review*, Vol. 13, 191-209.
- Hidi, S., y W. Baird. 1986. "Interestingness—A Neglected Variable in Discourse Processing," *Cognitive Science*, Vol. 10, 179-94.
- Hidi, S., y W. Baird. 1988. "Strategies for Increasing Text-Based Interest and Students' Recall of Expository Text," *Reading Research Quarterly*, Vol. 23, 465-83.
- Hoff, E. 2004. "Language Use Does Not Always Reflect Language Knowledge," póster presentado en la 18° Asamblea Bienal de la Sociedad Internacional para la Investigación del Desarrollo del Comportamiento, Ghent, Bélgica, del 11 al 15 de julio de 2004.



- Hoff, E. 2005. *Language Development*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Holdaway, D. 1986. "Guiding a Natural Process," en *Roles in Literacy Learning*. Editado por D. R. Tovey y J. E. Kerber. Newark, DE: Asociación Internacional de Lectura.
- Huttenlocher, J. y otros. 2002. "Language Input and Child Syntax," *Cognitive Psychology*, Vol. 45, N° 3, 337-74.
- Improving Schooling for Language-Minority Children: A Research Agenda*. 1997. Editado por D. August y K. Hakuta. Washington, DC: National Academies Press.
- Jusczyk, P. W. 1995. "Language Acquisition: Speech Sounds and the Beginning of Phonology," en *Speech, Language, and Communication*. Editado por J. L. Miller y P. D. Eimas. San Diego: Academic Press.
- Justice, L. M., y H. K. Ezell. 2000. "Stimulating Children's Print and Word Awareness Through Home-Based Parent Intervention," *American Journal of Speech-Language Pathology*, Vol. 9, 257-69.
- Justice, L. M., y H. K. Ezell. 2002. "Use of Storybook Reading to Increase Print Awareness in At-Risk Children," *American Journal of Speech-Language Pathology*, Vol. 11, 17-29.
- Justice, L. M.; J. Meier; y S. Walpole. 2005. "Learning New Words from Storybooks: Findings from an Intervention with At-Risk Kindergarteners," *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, Vol. 36, 17-32.
- Justice, L. M., y otros. 2003. "Emergent Literacy Intervention for Vulnerable Preschoolers: Relative Effects of Two Approaches," *American Journal of Speech-Language Pathology*, Vol. 12, 320-32.
- Justice, L. M., y otros. 2005. "Preschoolers, Print, and Storybooks: An Observational Study Using Eye-Gaze Analysis," *Journal of Research in Reading* Vol. 28, N° 3, 229-43.
- Justice, L. M., y otros. 2006. "An Investigation of Four Hypotheses Concerning the Order by Which Four-Year-Old Children Learn the Alphabet Letters," *Early Childhood Research Quarterly* Vol. 21, N° 3, 374-89.
- Karweit, N. 1989. "The Effects of a Story-Reading Program on the Vocabulary and Story Comprehension Skills of Disadvantaged Prekindergarten and Kindergarten Students," *Early Education and Development*, Vol. 1, 105-14.
- Kintsch, W. 1980. "Learning from Text, Levels of Comprehension, or: Why Anyone Would Read a Story Anyway," *Poetics*, Vol. 9, 87-89.
- Krapp, A.; S. Hidi; y A. Renniger. 1992. "Interest, Learning and Development," en *The Role of Interest in Learning and Development*. Editado por R. A. Renniger; S. Hidi; y A. Krapp. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Kress, G. N. 1994. *Learning to Write*. Nueva York: Routledge.
- Landauer, T. K., y S. T. Dumais. 1997. "A Solution to Plato's Problem: The Latent Semantic Analysis Theory of Acquisition, Induction, and Representation of Knowledge," *Psychological Review*, Vol. 104, 211-40.
- Landry, S. En prensa. *Handbook of Research and Early Literacy Development*. Nueva York: Guilford Press.
- Landry, S. H., y otros. 1997. "Predicting Cognitive-Language and Social Growth Curves from Early Maternal Behaviors in Children at Varying Degrees of Biological Risk," *Developmental Psychology*, Vol. 33, 1040-53.
- Leppäen, U., y otros. 2004. "Development of Reading Skills Among Preschool and Primary School Pupils," *Reading Research Quarterly*, Vol. 39, N° 1, 72-93.
- Lesiak, J. L. 1997. "Research-Based Answers to Questions About Emergent Literacy in Kindergarten," *Psychology in the Schools*, Vol. 34, 143-60.
- Lieberman, I. Y., y otros. 1974. "Explicit Syllable and Phoneme Segmentation in the



- Young Child," *Journal of Experimental Child Psychology*, Vol. 18, 201–12.
- Lonigan, C. J. 1994. "Reading to Preschoolers Exposed: Is the Emperor Really Naked?" *Developmental Review*, Vol. 14, 303–23.
- Lonigan, C. J. 2004. "Family Literacy and Emergent Literacy Programs," en *Handbook on Family Literacy: Research and Services*. Editado por B. Wasik. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Lonigan, C. 2006. "Conceptualizing Phonological Processing Skills in Pre-Readers," en *Handbook of Early Literacy Research* Vol. II. Editado por D. Dickinson y S. B. Neuman. Nueva York: Guilford Press.
- Lonigan, C. J., y otros. 1998. "Development of Phonological Sensitivity in Two- to Five-Year-Old Children," *Journal of Educational Psychology*, Vol. 90, 294–311.
- Lonigan, C. J.; S. R. Burgess; y J. L. Anthony. 2000. "Development of Emergent Literacy and Early Reading Skills in Preschool Children: Evidence from a Latent Variable Longitudinal Study," *Developmental Psychology*, Vol. 36, 596–613.
- MacLean, M.; P. Bryant; y L. Bradley. 1987. "Rhymes, Nursery Rhymes, and Reading in Early Childhood," *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol. 33, 255–82.
- Martinez, M., y W. Teale. 1993. "Teacher Storybook Reading Style: A Comparison of Six Teachers," *Research in the Teaching of English*, Vol. 27, 175–99.
- Marvin, C., y P. Mirenda. 1993. "Home Literacy Experiences of Preschoolers in Head Start and Special Education Programs," *Journal of Early Intervention*, Vol. 17, 351–67.
- Mason, J. M. 1980. "When Children Do Begin to Read: An Exploration of Four-Year-Old Children's Letter and Word Reading Competencies," *Reading Research Quarterly*, Vol. 15, 203–27.
- Mason, J. M. 1992. "Reading Stories to Pre-literate Children: A Proposed Connection to Reading," en *Reading Acquisition*. Editado por P. B. Gough; L. C. Ehri; y R. Treiman. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Mason, J. M., y J. Allen. 1986. "A Review of Emergent Literacy with Implications for Research and Practice in Reading," *Review of Research in Education*, Vol. 13, 3–38.
- Mathewson, G. C. 1994. "Toward a Comprehensive Model of Affect in the Reading Process," en *Theoretical Models and Processes of Reading*. 3rd ed. Editado por H. Singer y R. B. Ruddell. Newark, DE: Asociación Internacional de Lectura.
- McGee, L. M., y D. J. Richgels. 1990. *Literacy's Beginnings: Supporting Young Readers and Writers*. Boston: Allyn y Bacon.
- McGregor, K. K., y otros. 2002. "Semantic Representations and Naming in Young Children," *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, Vol. 45, 332–46.
- McKenna, M. C.; D. J. Kear; y R. A. Ellsworth. 1995. "Children's Attitudes Toward Reading: A National Survey," *Reading Research Quarterly*, Vol. 30, N° 4, 934–55.
- McKeown, M. G. 1985. "The Acquisition of Word Meaning from Context by Children of High and Low Ability," *Reading Research Quarterly*, Vol. 20, N° 4, 482–96.
- Metsala, J. L., y A. C. Walley. 1998. "Spoken Vocabulary Growth and the Segmental Restructuring of Lexical Representations: Precursors to Phonemic Awareness and Early Reading Ability," en *Word Recognition in Beginning Literacy*. Editado por J. L. Metsala y L. C. Ehri. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates.
- Miller, G. A., y P. M. Gildea. 1987. "How Children Learn Words," *Scientific American*, Vol. 257, N° 3, 94–99.
- Mason, J. M. 1984. "Reading Stories to Pre-literate Children: Effects of Story Structure and Traditional Questioning Strategies on Comprehension," *Journal of Reading Behavior*, Vol. 16, 273–87.
- Morrow, L. M. 1988. "Young Children's Responses to One-to-One Story Readings in School Settings," *Reading Research Quarterly*, Vol. 23, 89–106.
- Morrow, L. M., y J. K. Smith. 1990. "The Effects of Group Size on Interactive



- Storybook Reading," *Reading Research Quarterly*, Vol. 25, 213–31.
- Nagy, W. E., y R. C. Anderson. 1984. "How Many Words Are There in Printed School English?" *Reading Research Quarterly*, Vol. 19, 304–30.
- Nagy, W. E., y P. A. Herman. 1987. "Breadth and Depth of Vocabulary Knowledge: Implications for Acquisition and Instruction," en *The Nature of Vocabulary Acquisition*. Editado por M. McKeown y M. Curtis. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates.
- Nagy, W. E.; P. Herman; y R. Anderson. 1985. "Learning Words from Context," *Reading Research Quarterly*, Vol. 19, 304–30.
- Nash, M., y M. L. Donaldson. 2005. "Word Learning in Children with Vocabulary Deficits," *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, Vol. 48, 439–58.
- Nation, K., y M. J. Snowling. 1998. "Semantic Processing and the Development of Word-Recognition Skills: Evidence from Children with Reading Comprehension Difficulties," *Journal of Memory and Language*, Vol. 39, 85–101.
- Neuman, S. B., y K. Roskos. 1993. *Language and Literacy Learning in the Early Years*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace.
- Owens, R. E. 1996. *Language Development: An Introduction*. 4th ed. Boston: Allyn y Bacon.
- Owens, R. E. 1999. *Language Disorders: A Functional Approach to Assessment and Intervention* 3rd ed. Boston: Allyn y Bacon.
- Paris, A. H., y S. G. Paris. 2003. "Assessing Narrative Competence in Young Children," *Reading Research Quarterly*, Vol. 38, 36–42.
- Paris, S. G., y C. E. van Kraayenoord. 1998. "Assessing Young Children's Literacy Strategies and Development," en *Global Prospects for Education: Development, Culture, and Schooling*. Editado por S. Paris and H. Wellman. Washington, DC: Asociación de Psicología Estadounidense.
- Pellegrini, A. D., y otros. 1995. "Joint Reading Between Mothers and Their Head Start Children: Vocabulary Development in Two Text Formats," *Discourse Processes*, Vol. 19, 441–63.
- Perfetti, C. A.; J. Van Dyke; y L. Hart. 2001. "The Psycholinguistics of Basic Literacy," *Annual Review of Applied Linguistics*, Vol. 21, 127–49.
- Peterson, C. 1990. "The Who, When, and Where of Early Narratives," *Journal of Child Language*, Vol. 17, 433–55.
- Phillips, S. U. 1983. *The Invisible Culture*. Nueva York: Longman.
- Piaget, J. 1962. *Comments on Vygotsky's Critical Remarks Concerning the Language and Thought of the Child, and Judgment and Reasoning in the Child*. Boston: MIT Press.
- Pintrich, P. R., y D. H. Schunk. 1996. *Motivation in Education: Theories, Research, and Application*. Engelwood Cliffs, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Prather, E. M.; D. L. Hendrick; y C. A. Kern. 1975. "Articulation Development in Children Aged Two to Four Years," *Journal of Speech and Hearing Disorders*, Vol. 40, 179–91.
- Preventing Reading Difficulties in Young Children*. 1998. Editado por C. E. Snow; M. S. Burns; y P. Griffin. Washington, DC: Prensa de la Academia Nacional.
- Purcell-Gates, V. 1988. "Lexical and Syntactic Knowledge of Written Narrative Held by Well-Read-To Kindergartners and Second Graders," *Research in the Teaching of English*, Vol. 22, 128–60.
- Purcell-Gates, V. 1996. "Stories, Coupons, and the TV Guide: Relationships Between Home Literacy Experience and Emergent Literacy Knowledge," *Reading Research Quarterly*, Vol. 31, 406–28.
- Purcell-Gates, V., y K. L. Dahl. 1991. "Low-SES Children's Success and Failure at Early Literacy Learning in Skills-Based Classrooms," *Journal of Reading Behavior*, Vol. 23, N° 1, 1–34.
- Purcell-Gates, V.; E. McIntyre; y P. A. Frep-pon. 1995. "Learning Written Storybook Language in School: A Comparison of Low-SES Children in Skills-Based and Whole Language Classrooms," *American*



- Educational Research Journal*, Vol. 32, 659–85.
- Raz, I. S., y P. Bryant. 1990. "Social Background, Phonological Awareness, and Children's Reading," *British Journal of Developmental Psychology*, Vol. 8, 209–25.
- Read, C. 1975. *Children's Categorization of Speech Sounds in English*. Urbana, IL: Consejo nacional de maestros de inglés.
- Renninger, K. A., y Robert H. Wozniak. 1985. "Effect of Interest on Attentional Shift, Recognition, and Recall in Young Children," *Developmental Psychology*, Vol. 21, 624–32.
- Report of the National Reading Panel: Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*. 2000. Publicación de NIH N° 00-4769. Washington, DC: Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano.
- Reutzel, D. R.; L. K. Oda; y B. H. Moore. 1989. "Developing Print Awareness: The Effects of Three Instructional Approaches on Kindergarteners' Print Awareness, Reading Readiness, and Word Reading," *Journal of Reading Behavior*, Vol. 21, 197–217.
- Scanlon, D. M., y F. R. Vellutino. 1996. "Prerequisite Skills, Early Instruction, and Success in First Grade Reading: Selected Results from a Longitudinal Study," *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Review*, Vol. 2, 54–63.
- Scarborough, H. S. 1998. "Early Identification of Children at Risk for Reading Disabilities: Phonological Awareness and Some Other Promising Predictors," en *Specific Reading Disability: A View of the Spectrum*. Editado por B. K. Shapiro; P. J. Accardo; y A. J. Capute. Timonium, MD: York Press.
- Scarborough, H. S., y W. Dobrich. 1994. "On the Efficacy of Reading to Preschoolers," *Developmental Review*, Vol. 14, 245–302.
- Schank, R. C. 1979. "Interestingness: Controlling Inferences," *Artificial Intelligence*, Vol. 12, 273–97.
- Schiefflin, B. B., y M. Cochran-Smith. 1984. "Learning to Read Culturally: Literacy Before Schooling," en *Awakening to Literacy*. Editado por H. Goelman; A. Oberg; y F. Smith. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Schraw, G.; R. Bruning; y C. Svoboda. 1995. "Sources of Situational Interest," *Journal of Reading Behavior*, Vol. 27, 1–17.
- Schultz, G. F., y H. N. Switzky. 1993. "The Development of Intrinsic Motivation in Students with Learning Problems: Instructional Implications and Options," en *Educational Psychology Annual Editions*. 7th ed. Editado por W. Cauley; F. Linder; y J. McMillan. Guilford, CT: Dushkin Publishing Group.
- Sénéchal, M., y otros. 1998. "Differential Effects of Home Literacy Experiences on the Development of Oral and Written Language," *Reading Research Quarterly*, Vol. 13, 96–116.
- Sénéchal, M.; E. Thomas; y J. Monker. 1995. "Individual Differences in Four-Year-Old Children's Acquisition of Vocabulary During Storybook Reading," *Journal of Educational Psychology*, Vol. 87, 218–29.
- Share, D. L., y otros. 1984. "Source of Individual Differences in Reading Acquisition," *Journal of Educational Psychology*, Vol. 76, 1309–24.
- Share, D. L., y P. Silva. 1987. "Language Deficits and Specific Reading Retardation: Cause or Effect?" *British Journal of Disorders of Communication*, Vol. 22, 219–26.
- Snow, C. E. 1983. "Literacy and Language: Relationships During the Preschool Years," *Harvard Educational Review*, Vol. 53, 165–89.
- Snow, C. E., y otros. 1991. *Unfulfilled Expectations: Home and School Influences on Literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.



- Stahl, S. A. 1999. *Vocabulary Development*. Cambridge, MA: Brookline Press.
- Stanovich, K. E., y A. E. Cunningham. 1992. "Studying the Consequences of Literacy Within a Literate Society: The Cognitive Correlates of Print Exposure," *Memory and Cognition*, Vol. 20, 51-68.
- Stanovich, K. E., y A. E. Cunningham. 1993. "Where Does Knowledge Come From? Specific Associations Between Print Exposure and Information Acquisition," *Journal of Educational Psychology*, Vol. 85, 211-29.
- Stanovich, K. E.; A. E. Cunningham; y D. J. Freeman. 1984. "Intelligence, Cognitive Skills, and Early Reading Progress," *Reading Research Quarterly*, Vol. 19, 278-303.
- Sternberg, R. J. 1987. "Most Vocabulary Is Learned from Context," en *The Nature of Vocabulary Acquisition*. Editado por M. G. McKeown y M. E. Curtis. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Stevenson, H. W., y R. S. Newman. 1986. "Long-Term Prediction of Achievement and Attitudes in Mathematics and Reading," *Child Development*, Vol. 57, 646-59.
- Stuart, M. 1995. "Prediction and Qualitative Assessment of Five- and Six-Year-Old Children's Reading: A Longitudinal Study," *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 65, 287-96.
- Sulzby, E. 1985. "Children's Emergent Abilities to Read Favorite Storybooks: A Developmental Study," *Reading Research Quarterly*, Vol. 20, 458-81.
- Sulzby, E. 1986. "Writing and Reading: Signs of Oral and Written Language Organization in the Young Child," en *Emergent Literacy: Reading and Writing*. Editado por W. H. Teale y E. Sulzby. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Sulzby, E. 1987. "Children's Development of Prosodic Distinctions in Telling and Dictation Modes," en *Writing in Real Time: Modeling Production Processes*. Editado por A. Matsuhashi. Westport, CT: Ablex Publishing.
- Swanborn, M. S. L. y K. De Glopper. 1999. "Incidental Word Learning While Reading: A Meta-Analysis," *Review of Educational Research*, Vol. 69, 261-85.
- Tamis-LeMonda, C. S.; M. H. Bornstein; y L. Baumwell. 2001. "Maternal Responsiveness and Children's Achievement of Language Milestones," *Child Development*, Vol. 72, N° 3, 748-67.
- Taylor, D., y C. Dorsey-Gaines. 1988. *Growing Up Literate: Learning From Inner-City Families*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Teale, W. H. 1987. "Emergent Literacy: Reading and Writing Development in Early Childhood," en *Research in Literacy: Merging Perspectives—Thirty-Sixth Yearbook of the National Reading Conference*. Editado por J. Readence y R. S. Baldwin. Rochester, NY: Conferencia Nacional de Lectura.
- Teale, W. H., y M. Martinez. 1986. "Teachers' Storybook Reading Styles: Evidence and Implications," *Reading Education in Texas*, Vol. 2, 7-16.
- Temple, C. y otros. 1993. *The Beginnings of Writing*. Boston: Allyn y Bacon.
- Templin, M. C. 1957. *Certain Language Skills in Children: Their Development and Interrelationships*. Mineápolis: University of Minnesota Press.
- Torgesen, J. K., y C. Davis. 1996. "Individual Difference Variables That Predict Response to Training in Phonological Awareness," *Journal of Experimental Child Psychology*, Vol. 63, 1-21.
- Treiman, R. 1992. "The Role of Intrasyllabic Units in Learning to Read and Spell," en *Reading Acquisition*. Editado por P. B. Gough; L. C. Ehri; y R. Treiman. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Treiman, R., y V. Broderick. 1998. "What's in a Name: Children's Knowledge About the Letters in Their Own Names," *Journal of Experimental Child Psychology*, Vol. 70, 97-116.
- Tunmer, W. E.; M. L. Herriman; y A. R. Nesdale. 1988. "Metalinguistic Abilities and Beginning Reading," *Reading Research Quarterly*, Vol. 23, 134-58.



- Tunmer, W. E., y A. R. Nesdale. 1985. "Phonemic Segmentation and Beginning Reading," *Journal of Educational Psychology*, Vol. 77, 418-27.
- Umiker-Sebeok, D. 1979. "Preschool Children's Intraconversational Narratives," *Journal of Child Language*, Vol. 6, 91-109.
- Valdez-Menchaca, M. C., y G. J. Whitehurst. 1992. "Accelerating Language Development Through Picture Book Reading: A Systematic Extension to Mexican Day-Care," *Developmental Psychology*, Vol. 28, 1106-14.
- van Kleeck, A. 1990. "Emergent Literacy: Learning About Print Before Learning to Read," *Topics in Language Disorders*, Vol. 10, 25-45.
- Vellutino, F. R.; D. M. Scanlon; y M. S. Tanzman. 1991. "Bridging the Gap Between Cognitive and Neuropsychological Conceptualizations of Reading Disability," *Learning and Individual Differences*, Vol. 3, 181-203.
- Wagner, R. K.; J. K. Torgesen; y C. A. Rashotte. 1994. "Development of Reading-Related Phonological Processing Abilities: New Evidence of Bidirectional Causality from a Latent Variable Longitudinal Study," *Developmental Psychology*, Vol. 30, 73-87.
- Wagner, R. K., y otros. 1997. "Changing Relations Between Phonological Processing Abilities and Word-Level Reading as Children Develop from Beginning to Skilled Readers: A Five-Year Longitudinal Study," *Developmental Psychology*, Vol. 33, 468-79.
- Walley, A. C. 1993. "The Role of Vocabulary Development in Children's Spoken Word Recognition and Segmentation Ability," *Developmental Review*, Vol. 13, 286-350.
- Walsh, D. J.; G. G. Price; y M. G. Gillingham. 1988. "The Critical but Transitory Importance of Letter-Naming," *Reading Research Quarterly*, Vol. 23, 108-22.
- Weir, B. 1989. "A Research Base for Prekindergarten Literacy Programs," *The Reading Teacher*, Vol. 42, N° 7, 456-60.
- Wells, G. 1985a. *Language, Learning, and Education*. Filadelfia: NFER Nelson.
- Wells, G. 1985b. *Language Development in the Preschool Years*. Nueva York: Cambridge University Press.
- West, R. F., y K. E. Stanovich. 1991. "The Incidental Acquisition of Information from Reading," *Psychological Science*, Vol. 2, N° 5, 325-29.
- Whitehurst, G. J. 1997. "Language Processes in Context: Language Learning in Children Reared in Poverty," en *Research on Communication and Language Disorders: Contribution to Theories of Language Development*. Editado por L. B. Adamson y M. A. Ronski. Baltimore: Brookes Publishing.
- Whitehurst, G. J., y otros. 1988. "Accelerating Language Development Through Picture Book Reading," *Developmental Psychology*, Vol. 24, 552-59.
- Whitehurst, G. J., y C. J. Lonigan. 1998. "Child Development and Emergent Literacy," *Child Development*, Vol. 69, 848-72.
- Whitehurst, G. J., y C. J. Lonigan. 2001. "Emergent Literacy: Development from Prereaders to Readers," en *Handbook of Early Literacy Research*. Editado por S. B. Neuman y D. K. Dickinson. Nueva York: Guilford Press.
- Wigfield, A., y J. T. Guthrie. 1997. "Relations of Children's Motivation for Reading to the Amount and Breadth of Their Reading," *Journal of Educational Psychology*, Vol. 89, 420-32.
- Woodward, A.; E. Markham; y C. Fitzsimmons. 1994. "Rapid Word Learning in 13- and 18-Month-Olds," *Developmental Psychology*, Vol. 30, 553-66.
- Yussen, S., y N. M. Ozcan. 1996. "The Development of Knowledge About Narratives," *Issues in Education*, Vol. 2, 1-6.





FUNDAMENTOS EN

El desarrollo de la lengua inglesa

California está experimentando un aumento muy importante en la cantidad de niños hasta cinco años de edad cuya lengua materna no es el inglés. Actualmente, uno de cada cuatro estudiantes de California, el 25 por ciento, desde el kindergarten o el jardín de niños hasta el año doceavo se identifican como estudiantes de inglés como segunda lengua (Departamento de Educación de California [CDE, por sus siglas en inglés] 2006 a, b). El término “estudiantes que aprenden inglés” se refiere a los niños cuya primera lengua no es inglés y abarca niños que estudian inglés por primera vez en un ámbito preescolar como también los niños que han desarrollado varios niveles de suficiencia del idioma inglés (Rivera y Collum 2006). Para la mayoría de estos niños, el español es su lengua materna, seguido del vietnamita, cantonés, hmong, tagalo, coreano y otros idiomas (CDE 2006a). A pesar de que el 25 por ciento de los niños de California desde el jardín de niños hasta el año doceavo se identifican como estudiantes de inglés como segunda lengua, en verdad, ellos representan el 39 por ciento de los niños de California de entre tres y cinco años de edad (Children Now 2007).

Dada esta realidad, el desarrollo de los fundamentos del aprendizaje preescolar debe considerar cómo los niños pequeños cuya lengua no es inglés negocian el aprendizaje en todos los contenidos y las áreas curriculares. Para todos los niños, la lengua madre es el vehículo por el cual se sociabilizan dentro de sus familias y las comunidades. La identidad y el sentido de uno mismo de los niños están intrínsecamente conectados al idioma que hablan y a la cultura en la cual se han sociabilizado, que tiene lugar en un contexto familiar específico (Crago 1988; Johnston y Wong 2002; Ochs y Schieffelin 1995; Vasquez, Pease-Alvarez, y Shannon 1994). Asimismo, en la mayoría de las familias, los niños primero se conectan con el idioma y la alfabetización en la lengua madre, y aquellas experiencias brindan una base importante para el éxito en la lectoescritura en inglés (Durgunoglu y Öney 2000; Jiménez, García, y Pearson 1995; Lanauze y Snow 1989; Lopez y Greenfield 2004).

Investigadores han documentado la fragilidad de la lengua materna y de las prácticas culturales de un niño cuando no representan lo convencional o no están altamente valorados. Genesee, Pa-

radis, y Crago (2004) advierte que, “los niños bilingües están particularmente en riesgo por el desplazamiento de identidad tanto cultural como lingüística”. La pérdida de la lengua madre puede disminuir la comunicación padres-hijo, reduciendo la capacidad de los padres de transmitir valores familiares, creencias y pensamientos (Wong Fillmore 1991b), que son una parte importante de la sociabilización e identidad del niño pequeño. Independientemente de a qué idioma o idiomas están expuestos los niños pequeños en el hogar, sólo han, como mucho, perfeccionado parcialmente el idioma cuando ingresan a un ámbito preescolar (Bialystok 2001). El punto hasta el cual la lengua materna y la cultura nativa de un niño se pueden incluir a nivel preescolar como un recurso impacta en el sentido de auto-eficacia y el desarrollo social y cognitivo del niño (Chang y otros 2007; Duke y Purcell-Gates 2003; Moll 1992; Riojas-Cortez 2001; Vygotsky and Education 1990).

El desarrollo de las habilidades idiomáticas y alfabetización en el primer idioma de un niño es importante para el desarrollo de las habilidades en un segundo idioma, y por lo tanto, se debe considerar el primer paso en el rango de expectativas para los niños que estudian inglés como un segundo idioma (International Reading Association [Asociación Internacional de Lectura] y National Association for the Education of Young Children 1998 [Asociación Nacional para la Educación de los Niños]). El aprendizaje para estos niños no está limitado a un idioma. Los niños que cuentan con las habilidades para comprender y comunicarse en su lengua madre transferirán ese conocimiento a su aprendizaje de un segundo idioma, resultando en un proceso de aprendiza-

je de un segundo idioma más eficiente y efectivo (Cummins 1979; Wong Fillmore 1991a). Por ejemplo, construir las habilidades de aprendizaje lingüísticas de un niño hispanohablante en su primer idioma directamente mejora su desarrollo de alfabetización en inglés (Bialystok 2001; Childhood Bilingualism 2006; Preventing Reading Difficulties in Young Children 1998). La transferencia de conocimiento se aplica a la estructura de las aptitudes para el idioma y para la alfabetización temprana, como los conceptos acerca de la escritura, los conocimientos fonológicos, el conocimiento del alfabeto y la escritura alfabética (Cárdenas-Hagan, Carlson, y Pollard-Durodola 2007; Cisero y Royer 1995; Durgunoglu 2002; Durgunoglu, Nagy, y Hancin-Bhatt 1993; Gottardo y otros 2001; Mumtaz y Humphreys 2001).

Investigaciones recientes sugieren que el desarrollo de dos idiomas benefician al cerebro a través del aumento en la densidad del tejido cerebral en áreas relacionadas con el idioma, la memoria y la atención (Mechelli y otros 2004). A pesar de que las estructuras del cerebro de los niños bilingües y de los niños monolingües son similares y procesan el idioma prácticamente del mismo modo, los niños bilingües tienen un mayor índice de involucramiento de determinadas partes del cerebro (Kovelman, Baker, y Petitto 2006). Este aumento de actividad cerebral puede tener efectos positivos a largo plazo (Bialystok, Craik, y Ryan 2006). Asimismo, es importante reconocer la heterogeneidad de la población estudiantil de inglés, y en particular, los parámetros de variación dentro de la población, como la edad del niño y la cantidad de exposición a la lengua materna y a inglés, el dominio relativo de cada idioma; y las similitudes y diferencias entre los dos idiomas. Estos



mismos parámetros afectan sistemáticamente el desarrollo del aprendizaje del idioma y de la alfabetización de los estudiantes de inglés (Childhood Bilingualism 2006).

Los fundamentos del aprendizaje preescolar en el desarrollo del idioma inglés son los fundamentos del idioma y de la lectoescritura para los niños del entorno preescolar cuya lengua materna no es inglés. Estos fundamentos para los estudiantes del inglés están diseñados para ser usados con niños que llegan al entorno preescolar manejando, preferentemente en su lengua materna, no en inglés, y se preparan para adquirir el idioma inglés descripto dentro de estos fundamentos. Estos fundamentos están organizados para alinear las categorías del contenido de los estándares del desarrollo del idioma inglés de California, que abarcan desde el jardín de niños hasta el año doceavo (K-12) y se dividen en las siguientes tres categorías: expresión y comprensión oral; (2) leer; y (3) escribir. Al igual que con los estándares para K-12, los fundamentos de aprendizaje preescolar en el desarrollo del idioma inglés están diseñados para asistir a los profesores en el aula en la comprensión del progreso del niño hacia la perfección del inglés. Están diseñados para ser usados junto con los fundamentos del aprendizaje del idioma y de la alfabetización, no en lugar de ellos. Los fundamentos se pueden demostrar en una gran variedad de escenarios, y los niños generalmente demostrarán sus habilidades con respecto a los idiomas cuando participen de actividades auténticas, naturales e iniciados por niños.

Fases del desarrollo bilingüe sucesivo de la lengua

Los niños que ingresan a un programa preescolar con poco o sin conoci-

miento de inglés generalmente avanzan varias etapas del proceso para ser exitosos en un segundo idioma (Tabors 1997). Tanto el tiempo que el niño permanece en una etapa y el nivel de expectativa para el aprendizaje de un segundo idioma depende de una gran cantidad de características importantes del niño y del ambiente del idioma del niño. Por ejemplo, la edad de un niño puede ayudar a determinar el nivel de desarrollo del niño, mientras que su temperamento puede influenciar su motivación para aprender un nuevo idioma (Genesee, Paradis, y Crago 2004; Genishi, Yung-Chan, y Stires 2000). La primera fase de los estudiantes jóvenes que aprenden inglés ocurre cuando intentan usar su lengua madre para comunicarse con los profesores y sus iguales (Saville-Troike 1987; Tabors 1997). Durante esta fase, los niños gradualmente se dan cuenta que no son comprendidos y que deben adaptarse al ambiente de su nuevo idioma.

Con el tiempo, para algunos chicos es cuestión de días; mientras que para otros es cuestión de meses, ocurre un cambio y el niño comienza a prestar atención de forma activa al nuevo idioma, observando y procesando, en silencio, las características del idioma inglés. Se considera la segunda etapa (Ervin-Tripp 1974; Hakuta 1987, Itoh y Hatch 1978; Tabors 1997). Este periodo de observación es normal en los estudiantes de un segundo idioma. Los niños no están desconectados; sino que están prestando atención a las interacciones del idioma que ocurren a su alrededor. Generalmente, el niño intentará comunicarse de forma no verbal, usando gestos, expresiones orales, y algunas vocalizaciones, como llorar o reírse.

La tercera fase ocurre cuando el niño está listo para “aparecer en público”



con el nuevo idioma. Generalmente, perfecciona el ritmo y la entonación del segundo idioma como también algunas frases clave, usando un lenguaje telegráfico y estándar para comunicarse (Tabors 1997; Wong Fillmore 1976). “Lenguaje telegráfico” se refiere al uso de una pequeña cantidad de palabras con contenido sin palabras funcionales ni indicadores gramaticales específicos. Por ejemplo, un niño puede usar una palabra combinada con comunicación no verbal, entonación, expresiones faciales, para comunicar diferentes ideas. Por lo tanto, un niño que dice, “Up! (¡Arriba!)” mientras señala un avión en el cielo puede significar “¡Mira, hay un avión!” o un niño que dice “Up? (¿Arriba?)” mientras señala o indica de otro modo un juguete en un estante puede significar “¿Me alcanzas ese juguete? No llego.” El lenguaje estándar es una estrategia similar que se refiere al uso de partes o frases memorizadas de un idioma sin comprender completamente la función de esas frases. A veces los niños incorporan nuevo vocabulario también. Por ejemplo, “I want _____,” (Quiero . . .) es una fórmula que les da varias posibilidades: “Quiero jugar”. “Quiero una muñeca”. “Quiero ir”. Los niños usan esas fórmulas como una estrategia para expandir su comunicación.

En la cuarta fase, se le presenta nuevo vocabulario y pasa a la fase de lenguaje productivo, en la que puede expresarse usando sus propias palabras (Tabors 1997). El niño demuestra una comprensión general de las normas de inglés y puede aplicarlas de forma más adecuada para obtener un mayor control del idioma. Sin embargo, no significa que el niño se comunica como lo hace una persona nativa de ese idioma. El niño puede pronunciar mal las palabras y cometer errores en la elec-

ción del vocabulario y de la gramática. Dichos errores indican el proceso típico de aprendizaje de un idioma (Genesee, Paradis, y Crago 2004).

El avance por las cuatro fases puede llevar de seis meses a dos años, dependiendo del niño y de la calidad del ambiente del idioma del niño. Las fases de desarrollo del segundo idioma se deben considerar cuando se determinan las expectativas para los niños durante los años del entorno preescolar.

Se debe destacar que la fluidez total (por ejemplo, la comprensión, expresión, lectura y escritura) en un idioma puede llevar de cuatro a diez años (Bialystok 2001; Hakuta, Butler, y Witt 2000). Asimismo, la velocidad de la adquisición se ve influenciada por un amplio rango de factores (Snow 2006). Por lo tanto, para los niños de tres y cuatro años, es importante brindar una continuidad que progresen hacia un conjunto razonable y deseado de expectativas del idioma y de alfabetización que se pueden alcanzar durante un periodo de uno a dos años que un niño invierte en las clases preescolares.

Los niños que aprenden inglés variarán sustancialmente en su adquisición de las competencias lingüísticas, dependiendo de la cantidad de factores de fondo (es decir, el grado de exposición al inglés fuera del aula, la motivación individual del menor para adquirir el inglés, entre otros). Debido al amplio rango de capacidad para el idioma que tienen los niños antes de ingresar al colegio (Ehrman, Leaver, y Oxford 2003), el uso de marcadores de desarrollo, como “inicial,” “medio,” y “avanzado”, se usan para brindar un rango de expectativas para su desempeño. Estos marcadores se usan en los fundamentos del aprendizaje preescolar para el desarrollo del idioma inglés para designar una pro-



gresión de desarrollo para los niños que han hecho un progreso significativo para adquirir el idioma originario antes de comenzar a adquirir el inglés (bilingüismo sucesivo) (Genesee, Paradis, y Crago 2004).

El uso de estos términos no se debe confundir con los términos “temprano”, “medio” y “tardío” según se utilizan en esta guía de recursos de *Niños de edad preescolar que aprenden inglés: Principios y prácticas para fomentar el lenguaje, la lectoescritura y el aprendizaje* (2008) para descubrir las fases típicas del desarrollo del idioma para los niños que son monolingües y los niños que adquieren dos idiomas desde el nacimiento o a veces durante los primeros años de vida (bilingüismo simultáneo).

Estructura de este dominio: Progresión del desarrollo

La continuidad de los niveles “inicial”, “medio”, y “avanzado” brinda un marco para la comprensión del desarrollo del inglés en la comprensión auditiva, la expresión oral, la lectura y la escritura. La primera etapa y la segunda etapa del desarrollo bilingüe sucesivo de la lengua se combinan en el nivel “inicial” de este dominio. Los estudiantes jóvenes que aprenden inglés pueden demostrar un desarrollo desparejo a lo largo de estos fundamentos y pueden mostrar niveles más altos de perfección en ciertas áreas que en otras. Por ejemplo, mientras los niños pueden comprender ciertas palabras en las áreas de lectura y escritura, su control productivo de gramática, pronunciación y articulación en la expresión oral se pueden desarrollar últimas. En relación a esta variabilidad en el desarrollo a lo largo de los dominios de fundamentos en particular se encuentra el índice de progreso a través de la continuidad “inicial”, “medio”, y

“avanzado”. La evolución a través de la continuidad depende en gran medida de la cantidad y de la calidad de la experiencia de la lengua tanto en el hogar como en el aula. Las investigaciones sobre la calidad de los ambientes preescolares han descubierto que el aprendizaje está influenciado por una gran cantidad de factores importantes del aula (Pianta y otros 2005). Los principales, entre otros, son la cantidad y el tipo de aporte verbal brindado por los maestros de los niños (Peisner-Feinberg y otros 2001). Wong Fillmore y Snow (2000) señalan que los niños necesitan una interacción directa y frecuente con los individuos que conocen muy bien la segunda lengua y pueden darle una devolución adecuada al estudiante que aprende inglés.

Nivel inicial

Sucede cuando generalmente los niños en desarrollo habrán adquirido habilidades idiomáticas adecuadas a la edad en su lengua materna y, una vez introducidos en el inglés, comenzarán a desarrollar habilidades receptivas en inglés. Los niños en este nivel están procesando de forma activa las características de niños que aprenden inglés, incluyendo vocabulario, gramática, fonología y pragmática. La mayoría de los niños hablan poco en esta fase. Pueden escuchar, señalar, combinar, moverse, dibujar, copiar, hacer mímica, actuar, elegir, responder con gestos y seguir rutinas predecibles. Comenzarán a desarrollar un entendimiento del inglés basado en su lengua materna. Con frecuencia, los niños usarán espontáneamente su lengua materna incluso cuando no los entiendan.

Nivel medio

El lenguaje expresivo marca el nivel medio de la producción del habla tem-



prana en inglés. Los niños pueden repetir frases familiares que han sido funcionalmente efectivas, como “lookit (buscarlo)” o “Iwant (yo quiero)” durante todo el día. Se espera que el uso del vocabulario aumente y que los niños comiencen a combinar palabras y frases en inglés. La comprensión continuará desarrollándose, y los niños probablemente usarán un lenguaje telegráfico y estándar en inglés. Al mismo tiempo, pueden continuar usando su lengua materna y pueden insertar palabras de su lengua materna a las emisiones verbales en inglés; esto se conoce como cambio de código y es una parte normal de la adquisición de la segunda lengua. Este periodo es análogo a la tercera fase del bilingüismo sucesivo.

Nivel avanzado

Los niños en el nivel avanzado en la continuación tendrán habilidades de comprensión mucho más fuertes. Los niños comenzarán a usar el inglés para aprender distintos conceptos a lo largo del plan de estudios. Su uso de la gramática del inglés, adecuada a la edad, mejora. Usan la primera y segunda lengua para adquirir nuevos conocimientos en el hogar y en la escuela. A pesar de que los niños estén mejorando durante este periodo, no se debe asumir que han completado la perfección del inglés adecuada a la edad; sino que pueden participar en la mayoría de las actividades del aula en inglés. Los errores en el uso del inglés son comunes en este punto porque los niños continúan experimentando con la nueva lengua y siguen aprendiendo sus normas y estructuras.

Categorías del desarrollo de la lengua inglesa

Los fundamentos de aprendizaje preescolar en el desarrollo del inglés describen un progreso de desarrollo típico para los estudiantes que aprenden inglés en el entorno preescolar en cuatro categorías generales: comprensión oral, expresión oral, leer y escribir. Estos fundamentos ilustran un progreso de desarrollo para los niños que llegan al entorno preescolar sabiendo muy poco inglés, si tienen algún conocimiento. A medida que los niños avanzan en este progreso, están desarrollando el conocimiento lingüístico subyacente que se necesita para aprender del plan de estudios que se enseña en una lengua que están aprendiendo el inglés. Como tal, estos fundamentos, especialmente los ejemplos siguientes a cada fundamento, tienen como fin guiar a los adultos que están trabajando para ayudar a los estudiantes que aprenden inglés en el entorno preescolar a que obtengan el conocimiento y las habilidades necesarias en todos los dominios de los fundamentos de aprendizaje preescolar de California. Estos fundamentos no tienen como fin ser elementos de evaluación ni una lista de verificación de los indicadores de conducta del conocimiento y de las habilidades que se deben observar antes de que un maestro pueda decidir que la competencia está presente. Los niños son diferentes unos de otros y variarán en el punto en que demuestren los comportamientos que se dan en los ejemplos.

Comprensión auditiva

El desarrollo lingüístico del niño se basa en la agilidad de oír. Por ejemplo, el control receptivo de los niños pre-



fija su control productor de la lengua. Es decir, comprenden más de lo que pueden producir en el comienzo del aprendizaje de la lengua en su lengua madre (o lenguas) y en inglés. Cuando los niños entienden, exhiben gestos, conductas y respuestas no verbales que indican que comprenden que han escuchado. La función auditiva y la comprensión en inglés dependerán de la comprensión receptiva de los niños en su lengua materna. En otras palabras, las estrategias de escucha de los niños en su lengua materna se aplicarán a sus estrategias para aprender inglés (Bialystok 2001). En conclusión, el desarrollo de los fundamentos de la lecto-escritura temprana se construye sobre el desarrollo de la comprensión auditiva, los usos sociales de la lengua, y la comunicación no verbal (Scott-Little, Kagan, y Frelow 2005).

Expresión oral

Dentro del ambiente del aula, las rutinas diarias y los rituales del aula, como la hora de actividades en círculo organizadas o interacción entre pares en el área de juegos, brinda oportunidades para los estudiantes que aprenden inglés para usar la lengua oral en la lengua materna y el inglés (Genishi, Stires, and Yung-Chan 2001). Inicialmente, los niños pueden usar un lenguaje telegráfico y estándar en inglés junto con gestos, conductas no verbales, por turnos. Entonces, el uso de la comunicación no verbal, junto con la comunicación verbal elaborada marcará su progreso en el aprendizaje de una segunda lengua. Cuando hablan, los niños pueden cambiar de código; es decir, combinar el inglés con su lengua materna para hacerse entender. De hecho, la gran mayoría de las instancias de cambio de código son sistemáticas y siguen las normas de

los dos idiomas (Allen y otros 2002; Genesee y Sauve 2000; Köppe [en prensa]; Lanza 1997; Meisel 1994; Paradis, Nicoladis, y Genesee 2000; Vihman 1998).

Hacer preguntas, responder a patrones gramaticales complejos, y hacer comentarios son indicadores de un desarrollo avanzado. El uso creativo de la lengua y la expresión creativa a través de la narración también indica una sofisticación creciente del uso del lenguaje formal. Las investigaciones han descubierto que las habilidades narrativas desarrolladas en la se transfieren de la primera lengua a la segunda (Miller y otros 2006; Pearson 2002; Uccelli y Paez 2007). Los estudiantes jóvenes de inglés como segunda lengua pueden distinguir su lengua materna y la lengua usada en el aula, y esto puede ser demostrado por el uso, ya sea de la lengua materna o inglés cuando responden a sus pares y maestros. Cabe destacar que el desarrollo de las secuencias gramaticales varía entre las diferentes poblaciones de la lengua, y esto puede influenciar su desarrollo de la gramática en inglés (Childhood Bilingualism 2006; Huang y Hatch 1978; Yoshida 1978). Por ejemplo, en chino no existen palabras que terminen en “ing” en comparación con el inglés. En español, al adjetivo descriptivo se coloca después del sustantivo, mientras que en inglés el adjetivo se coloca antes del sustantivo. Asimismo, el desarrollo de las habilidades idiomáticas orales en una segunda lengua está muy atado a la expansión del vocabulario (Saunders y O'Brien 2006). En cambio, el desarrollo del vocabulario inglés tiene un papel importante en el respaldo del desarrollo tardío de la alfabetización en inglés (August y otros 2005). El vocabulario productivo de los estudiantes de inglés como segunda lengua está generalmente com-



puesto por sustantivos; a medida que pasa el tiempo, el vocabulario incorpora una mayor variedad de palabras, como verbos de acción, adjetivos, y adverbios (Jia y otros 2006).

Es importante observar que las distintas lenguas tienen diferentes convenciones sociales o normas de cómo y cuándo usar la lengua que refleja una orientación de la cultura hacia el papel de los adultos y los niños como compañeros de conversación. Asimismo, las convenciones sociales guían el uso cultural de las estrategias verbales y no verbales (Rogoff 2003). Por lo tanto, las convenciones sociales influyen cosas como las expectativas de los niños para iniciar durante una conversación, la cantidad de conversación considerada apropiada, y cuándo y cómo hacer preguntas o interrumpir durante una conversación (*Cultural Diversity and Early Education* 1994; Genishi, Stires, y Yung-Chan 2001). Asimismo, la estructura narrativa del discurso puede variar en los diferentes grupos de culturas y lenguas. En las aulas de Estados Unidos, el discurso narrativo se enfoca principalmente en la comunicación de la información, en otros grupos de culturas y de lenguas, la narración oral estresa el compromiso social y la importancia de la interacción familiar (Greenfield 1994; Heath 1983).

Lectura

La lectura en las aulas preescolares generalmente comienza como un acto social que compromete a los niños en un intercambio de lenguaje significativo. Se aprende a leer en base a la necesidad, el propósito y la función. Los niños conocen la complejidad del acto de leer cuando les leen a ellos, leyendo con otros, y leyendo ellos mismos (Espinoza y Burns 2003; Halliday 2006). Esta

cultura se enriquece con la escritura medioambiental, como diarios, libros y revistas; televisión; y productos nacionales, marcas, signos, y carteles. Aún más, los niños pueden tener acceso a la escritura en su propia lengua materna y en inglés. Así, los niños pueden entrar al entorno preescolar con algún conocimiento del sistema de símbolos escritos de su lengua materna y sus asociaciones con la vida real. La expresión oral de los niños en su lengua materna y en inglés facilitará su capacidad para contar y volver a contar historias. A medida que se desarrolla su expresión oral, uno de los primeros pasos en la lectura es el desarrollo de una apreciación y disfrutar de la lectura. A medida que los niños demuestran el conocimiento de que la escritura conlleva un significado, pueden comenzar a mostrar un progreso en su conocimiento del alfabeto en inglés, conocimiento fonéticos, y aspectos del manejo y de la lectura de libros (*Developing Literacy in Second-Language Learners 2006; Handbook of Early Literacy Research 2006*). Los padres pueden asistir a sus hijos en el camino de la competencia en la lectura leyéndoles a sus hijos en su lengua materna como también brindándoles experiencias de lectura apropiadas en inglés (Hammer, Miccio, y Wagstaff 2003; Tabors y Snow 2001). De acuerdo con Scott-Little, Kagan, y Frelow (2005), los fundamentos del aprendizaje inicial en la alfabetización debería incluir el conocimiento de los libros y el sentido de las historias, conocimiento de la literatura y comprensión, y un conocimiento fonético y alfabético.

Escritura

Los niños conocen el lenguaje escrito desde sus perspectivas, y sus interpretaciones conceptuales que son madu-



rativas por naturaleza (Clay 2001; Ferreiro y Teberosky 1982). Por ejemplo, los niños inicialmente comenzarán a distinguir los dibujos de la escritura. Luego, avanzarán para usar copias o imitaciones de las formas de la letra y finalmente utilizarán los símbolos de su lengua materna para expresar un significado. Después comienzan a usar letras para expresar un significado. Estas secuencias de letras son el comienzo de los principios alfabéticos que rigen los lenguajes alfabéticos, como inglés y español. El conocimiento de los niños del idioma escrito está facilitado por su uso de las letras y su práctica de escribir sus nombres por sí solos o con la ayuda de otras personas (*Handbook of Early Literacy Research* 2006). Los niños sabrán que la escritura se usa con diferentes fines, que está asociada con el lenguaje oral, que nombra objetos en sus contextos, que se usa para comunicar ideas y que se usa de forma creativa para expresar sus sentimientos, experiencias y necesidades. En la práctica durante la primera infancia, el desarrollo de la alfabetización temprana en la escritura comienza con el hecho de que los niños comprendan que el proceso

de la escritura es un mecanismo para comunicar sus ideas, para expresarse y para nombrar objetos en su mundo (Scott-Little, Kagan, y Frelow 2005).

En general, el maestro cumple un papel esencial, proporcionando oportunidades para que los niños desarrollen sus habilidades idiomáticas orales y de alfabetización. Por ejemplo, el maestro puede fomentar el desarrollo de la comprensión y expresión orales a través del uso de estrategias de preguntas, elaboración de la lengua y la devolución (Cazden 1988; Lyster y Ranta 1997), y la facilitación de las interacciones informales entre iguales con otros iguales angloparlantes monolingües (Tabors 1997). Estas oportunidades también respaldarán el desarrollo de la alfabetización de los niños. El maestro también puede hacer participar a los niños en la lectura de un libro de cuentos, crear un ambiente de escritura, estructurar oportunidades para usar la escritura para una variedad de fines y brindar otras actividades para mejorar el desarrollo de la alfabetización (Dickinson y Tabors 2002; Espinosa and Burns 2003; Genishi, Stires, y Yung-Chan 2001).



Comprensión auditiva*

1.0 Los niños escuchan con comprensión.

Enfoque: Primeras palabras

Inicial	Medio	Avanzado
<p>1.1 Prestan atención al idioma inglés oral tanto en las actividades reales como simuladas, basándose en la entonación, las expresiones faciales o los gestos de la persona que habla.</p>	<p>1.1 Demuestran la comprensión de las palabras en inglés que se refieren a objetos y acciones como también frases encontradas con frecuencia en las actividades reales y simuladas.</p>	<p>1.1 Comienzan a demostrar la comprensión de un mayor grupo de palabras en inglés (para los objetos y las acciones, pronombres personales y posesivos) en las actividades reales y simuladas.</p>
Ejemplos	Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Escucha atentamente y asiente su cabeza en respuesta a la pregunta del maestro, “¿Samantha, este es tu abrigo?” mientras sostenía un abrigo. • Mira a una taza y asiente o sonríe cuando otro niño dice “¿Más leche? durante el refrigerio. • Presta atención al maestro durante la hora de las actividades en círculo, levantando la mano cuando el maestro hace una pregunta, pero solo mira y sonríe cuando la llaman. • Se concentra con más atención en los niños que hablan inglés mientras están jugando con bloques, muñecas, rompecabezas y conversando en inglés. • Señala la imagen de un perro en la página de un libro cuando le preguntan en inglés “¿Dónde está el perro?” 	<ul style="list-style-type: none"> • Al escuchar “Terminé” o “Adiós” realiza acciones apropiadas como un gesto flameante de adiós a un compañero que habla inglés que dice “¡Adiós!” cuando se va al final del día. • Va a la puerta cuando el maestro dice “recreo”. • Se pone de pie y se dirige a un mono de juguete del estante mientras sus compañeros cantan “Five Little Monkeys” [“Cinco pequeños monos”] durante la hora de las actividades en círculo. • Alcanza un envase de leche cuando otro niño se lo pide “¿Me pasas el envase de leche, por favor?” 	<ul style="list-style-type: none"> • En respuesta al maestro sosteniendo una campera y preguntándole al niño, “¿Es tuya?” O ¿Es la campera de Lai? al mismo tiempo que los niños se alistan para irse, toma la campera y se la da a su amigo. • Mientras juega con la casa de las muñecas y accesorios con un compañero que habla inglés, le pone los pantalones a la muñeca cuando el compañero le dice en inglés “Ponle los pantalones a la muñeca”. • En respuesta a la pregunta abierta del maestro mientras sostenía una fotografía (por ejemplo, “¿Qué pueden hacer en este parque?”) corre en el lugar o salta. • Responde palmeándose el pecho y sonriendo cuando el maestro pregunta “¿De quién es este sombrero?” (comunica posesión) • Mientras un pequeño grupo juega afuera, responde a las indicaciones del maestro (“Tira la pelota”, “Patea la pelota”, “Agarra la pelota”) con acciones apropiadas.

*Cualquier medio disponible para que el niño preste atención y procese la información de la lengua oral se puede considerar “comprensión oral”. Por ejemplo, un niño puede leer los labios o interpretar expresiones faciales y otros gestos no verbales dentro del contexto de la lengua hablada para desarrollar el entendimiento. Esto se refiere a todos los ejemplos en los fundamentos relacionados con la comprensión oral, incluso si presta atención al lenguaje oral que no se encuentra explícitamente determinado.



1.0 Los niños escuchan con comprensión.

Enfoque: Pedidos e instrucciones

<i>Inicial</i>	<i>Medio</i>	<i>Avanzado</i>
<p>1.2 Comienzan a seguir las instrucciones simples en inglés especialmente cuando hay pistas contextuales.</p>	<p>1.2 Responden adecuadamente a los pedidos que involucran un paso cuando se lo solicita personalmente otra persona, que puede ocurrir con o sin pistas contextuales.</p>	<p>1.2 Siguen las instrucciones que involucran una secuencia de uno o dos pasos, basándose menos en las pistas contextuales.</p>
Ejemplos	Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Se dirige con otros niños al área de actividades cuando el maestro termina la hora de las actividades en círculo de la mañana. • Responde adecuadamente a los pedidos simples, como “Pásame las servilletas” durante el refrigerio o “Levanta el crayón”. • Se lava las manos luego de ver a otros haciendo lo mismo y en respuesta al llamado del maestro haciendo un gesto para que se laven las manos. • Se une a sus pares en fila cuando ve a otros haciéndolo durante una práctica de simulacro de evacuación de emergencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Limpia en un centro de actividades cuando el maestro dice “Alicia, es hora de limpiar”. • Se sienta junto a un compañero cuando le dice “Ven, siéntate aquí” y señala un lugar en la alfombra. • Asiente con su cabeza “sí” y corre para levantar un camión cuando se lo pide otro niño si quiere jugar con los camiones. • Levanta su mano cuando el maestro pregunta “¿Quién quiere más rodajas de manzana? Durante el refrigerio.” • Participa en el juego “Simón dice” (por ejemplo, salta cuando el maestro dice “¡Simón dice que salten!”). 	<ul style="list-style-type: none"> • Elige un libro y se lo trae al maestro cuando dice “¡Vayan a buscar un libro y tráiganmelo. Lo leeré con ustedes!” • “Vierte” algo en una olla y revuelve la “sopa” en respuesta a otro niño que dice “¡Pone leche en la sopa! Y revuelve, revuelve, revuelve” mientras están en el área de la cocina. • Se saca su abrigo y lo coloca en su cubículo después de que el maestro dice “Hace calor aquí. ¿Por qué no te sacas el abrigo y lo pones en tu cubículo?”



1.0 Los niños escuchan con comprensión.
Enfoque: Conceptos básicos y avanzados

<i>Inicial</i>	<i>Medio</i>	<i>Avanzado</i>
<p>1.3 Demuestran una comprensión de las palabras relacionadas con conceptos básicos y avanzados en la lengua materna que son apropiadas para la edad (según lo informan los padres, los maestros, los ayudantes u otras personas con la ayuda de un intérprete si es necesario).</p>	<p>1.3 Comienzan a demostrar una comprensión de las palabras en inglés relacionadas con los conceptos básicos.</p>	<p>1.3 Sostienen una conversación en inglés acerca de una gran variedad de temas.</p>
Ejemplos	Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Le cuenta a su abuelo en Hmong al final del día acerca de la visita de la clase al zoológico, de los animales bebés, qué comen, qué les gusta hacer, y demás (según escuchó la asistente bilingüe). • Durante la exhibición, le cuenta a su hermana mayor en Farsi cómo plantó una semilla se hizo planta, y después sus padres compartieron con el maestro, “Le cuenta a su hermana Frough acerca de su planta”. • Responde adecuadamente a las indicaciones relacionadas con conceptos de espacio en su lengua materna (por ejemplo, puede identificar qué pelota es más grande cuando se le muestran dos pelotas). 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando el maestro dice “Es tu turno, Jorge. Sube las escaleras y baja por el tobogán”, lo hace. • Con una remera roja, abandona el círculo para el refrigerio en respuesta al maestro que canta “Todos los niños que se vistan de rojo, se vistan de rojo, todos los niños que se vistan de rojo, puede ir al refrigerio”. • Le da varios bloques a otro niño en respuesta a que ese niño dijo “¡Usemos muchos bloques para nuestro castillo! ¡Necesitamos más!” • Le da a un compañero el bebé “grande” en respuesta a su compañero que dice “¡Tienes el bebé pequeño! Quiero el grande”, mientras juegan en el área de teatro. • Dice “Andaba en bicicleta” en respuesta al maestro que pregunta “¿Qué pasó antes de que te cayeras?” 	<ul style="list-style-type: none"> • Luego de buscar su león favorito de juguete en el canasto de animales del zoológico y no encontrarlo, responde a la sugerencia del maestro “No está arriba. Mira debajo de los otros animales”, buscando más abajo en el canasto, buscando el juguete y sonriendo. • Responde adecuadamente a las instrucciones, “Primero, lávate las manos y luego ven a la mesa” en el refrigerio. • Trae el libro que leyeron el día anterior al maestro cuando éste pide “Lai-Wan, ¿puedes traerme el libro que leímos ayer acerca de los peces?” • Le da la taza más grande durante el juego del agua cuando otro niño dice “Dame la taza más grande, por favor”. • Toca el jugo derramado y hace una cara cuando un compañero dice “¡Ooh, está muy pegajoso!”



Expresión oral*

1.0 Los niños usan estrategias no verbales y verbales para comunicarse con otras personas.

Enfoque: Comunicación de necesidades

Inicial	Medio	Avanzado
<p>1.1 Utilizan una comunicación no verbal, como gestos o conductas, para llamar la atención, solicitar objetos o iniciar una respuesta de otros.</p>	<p>1.1 Combinan una comunicación no verbal con una comunicación un poco verbal para que otras personas los comprendan (pueden alternar el código, es decir, usar la lengua materna y el inglés, y usar una expresión oral telegráfica y/o estándar).</p>	<p>1.1 Muestran una mayor confianza en la comunicación verbal en inglés para que otras personas los entiendan.</p>
Ejemplos	Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Hace gestos, como extender la mano, señalar, golpear el hombro de una persona, o fijar la mirada de forma intencional para llamar la atención de las personas. • Utiliza su lengua madre para expresar sus deseos y necesidades. • Mira al maestro e indica o señala un juguete que quiere, que está en un estante. • Lloro o se va para demostrar que no está seguro de cómo expresarse de forma efectiva (por ejemplo, muestra su descontento haciendo muñecas o un quejido cuando un compañero angloparlante levanta un crayón que el niño estaba usando y lo había apoyado sobre la mesa) • Utiliza accesorios, fotos o dibujos que representan un elemento para indicar sus necesidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dice frases memorizadas como “¡Vamos! O “¡Sí!” • Dice en inglés y en español “¡Want [Quiero] más!” “¡Más red paint [pintura roja]!” (¡Quiero más! ¡Más pintura roja!) cuando no tiene más pintura roja mientras pinta sobre un caballete. • Dice en inglés y en chino mandarín† “Diana área de juegos o” (Diana quiere ir al área de juegos o al zoológico) cuando habla acerca de los planes para el fin de semana durante la hora de la actividad en círculo. • Canta la canción de rutina para una actividad (por ejemplo, “¡Limpiar, limpiar, todos a limpiar!”). • Tira de la mano del maestro y dice “Ven”. • Comienza a mezclar palabras en inglés como “Me today yes” (Yo hoy sí) y “Mama doctor” (mamá médico). 	<ul style="list-style-type: none"> • Dice “Me quiero lavar las manos” después de mostrarle al profesor sus dedos cubiertos con plasticolina a lo que el maestro responde “¿Qué necesitas?” • Le dice a otro niño “¿Me ayudas? O “¿Cómo haces eso?” mientras intenta armar un rompecabezas. • Dice “Muévete. Muévete un poco más” a otro niño que se sienta al lado de él durante la hora de la actividad en círculo. • Aprende palabras nuevas y más abstractas como “ocupado”, “apestoso” o “gruñón” de un cuento que han leído muchas veces y donde escucha que se usa esa palabra. • Dice “Debes compartir” cuando quiere el crayón de otro niño que lo tiene.

*Cualquier medio disponible para que el niño se comunique se considerará “expresión oral” en inglés (por ejemplo, inglés por señas exactas, lenguaje americano de señas, dispositivos de comunicación electrónica). Para algunos niños, la lengua materna puede ser una lengua de señas (por ejemplo, español por señas).

†Para los ejemplos de fundamentos del desarrollo de la lengua inglesa, todos los caracteres chinos están escritos en el sistema de escritura simplificado usando en China peninsular.



1.0 Los niños usan estrategias no verbales y verbales para comunicarse con otras personas.

Enfoque: Producción de vocabulario

Inicial	Medio	Avanzado
<p>1.2 Utilizan vocabulario en la lengua materna que es apropiado a la edad (según lo informan los padres, los maestros, los asistentes u otras personas y con la colaboración de un intérprete de ser necesario).</p>	<p>1.2 Comienzan a usar vocabulario en inglés, principalmente sustantivos concretos y algunos verbos y pronombres (lenguaje telegráfico).</p>	<p>1.2 Usan nuevo vocabulario en inglés para compartir el conocimiento de los conceptos.</p>
Ejemplos	Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Según un padre o cualquier otro miembro de la familia informa al maestro, usa su lengua materna para nombrar los elementos conocidos en el hogar y hace pedidos (con la colaboración de un intérprete si es necesario), como “Tengo hambre” en español. • Usa su lengua materna adecuadamente con otros niños en el área de teatro dramático (según lo escucha el asistente bilingüe). • Espontáneamente usa su lengua materna durante las actividades escolares desestructuradas. • Interactúa con facilidad mientras usa su lengua materna con sus padres cuando la llevan y la retiran de la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dice “tar” después de que sus compañeros dicen a coro “star” (estrella, en inglés) cuando el maestro señala una imagen de una estrella durante la hora de la actividad en círculo y pregunta “¿Qué es?” • Dice “Me paint” (Mi pintar) y sonríe en respuesta a la afirmación de otro niño en inglés “me gusta tu dibujo”. • Nombra varios animales caracterizados en el libro “Osito marrón, osito marrón ¿Qué ves?” después de escuchar que lo leyeron en voz alta. • Comienza a referirse a sus amigos por su primer nombre. • Nombra objetos comunes en voz alta en inglés, como “jugo”, “bloques” y “música”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dice “mi mamá tuvo un bebé. Lloro y lloro” cuando habla con un compañero acerca de un nuevo hermano bebé. • Dice “¡Bà [“Abuela” en vietnamita], ven a ver los renacuajos! ¡Tienen dos piernas ahora!” al final del día. • Dice “estoy pegajoso” a un compañero durante una actividad artística que requiere el uso de la plastilina.



1.0 Los niños usan estrategias no verbales y verbales para comunicarse con otras personas.

Enfoque: Conversación*

Inicial	Medio	Avanzado
<p>1.3 Conversan en la lengua materna (según lo informan los padres, los maestros, los ayudantes u otras personas con la ayuda de un intérprete si es necesario).</p>	<p>1.3 Comienzan a conversar con otros, usando vocabulario en inglés pero pueden alternar el código (es decir, usar la lengua materna e inglés).</p>	<p>1.3 Sostienen una conversación en inglés acerca de una gran variedad de temas.</p>
Ejemplos	Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Se comunica del siguiente modo con un compañero en su lengua materna acerca de los juguetes que tienen en su hogar. Dice “Tengo un camión como este” a lo que su compañero responde “yo también tengo uno” y luego le pregunta “¿el tuyo es rojo?” a lo que su compañero le responde “sí, el mío es rojo”. • Describe lo que hizo en la escuela en detalle en el hogar, usando su lengua materna (según lo informa un miembro de la familia). • Prefiere hablar con los maestros, compañeros u otras personas que hablan su lengua materna. • Luego de intentar jugar con otras personas mientras usa su lengua materna los observa tranquilo mientras juegan y hablan en inglés. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dice en inglés y en vietnamita “Mi di [tía materna]” cuando un compañero le pregunta quién le regaló la mochila nueva. • Mantiene una conversación con un angloparlante usando la palabra “huh” o “what (qué)” y posiblemente combina aquellas palabras con gestos y expresiones faciales. • Dice en inglés y en español “¡Uh-oh!” ¡Se cayó! ¡Blocks! (Bloques)” después de que se derrumba una torre de bloques y otro niño responde “Yeah, uh-oh, it fell down (uh, sí, se cayó)”. • Responde, “mi mamá y yo” cuando un compañero que está pintando a su lado le pregunta “¿Qué es eso?” • Dice “Play sand (jugar con la arena)” a un compañero en el área del arenero después de que le dice en inglés “Voy a jugar en la arena”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conversa de la siguiente manera con un compañero acerca de su situación de juego en el área de los bloques donde han construido un autobús usando bloques de madera grandes para los asientos: El compañero dice “quiero ser el conductor” a lo que el niño responde “quiero sentarme aquí”, el compañero le dice “OK” y el niño sonríe. • Mientras juegan afuera, le responde “salto y después corro rápido”. Jugamos a la pelota cuando el maestro pregunta “¿Qué estás haciendo con tu amigo?” • Dice “No, seré el padre” en respuesta a un compañero que le dice “tú serás la mamá” mientras están en el área de teatro dramático. • En respuesta al maestro que pregunta durante un almuerzo estilo familiar “¿Qué quieren comer? Dice “Quiero jugo y galletitas saladas y una banana” y después dice “quiero más galletitas saladas”.

*Los niños con una participación motriz oral que pueden tener dificultades diciendo algunas palabras o sílabas a medida que aprenden a unir, sintetizar o analizar las sílabas y los sonidos pueden demostrar su conocimiento indicando “sí” o “no” en respuesta a la producción de sonidos o palabras de un adulto o mediante la identificación de imágenes que representan los productos de estas manipulaciones.



1.0 Los niños usan estrategias no verbales y verbales para comunicarse con otras personas.

Enfoque: Duración y complejidad de emisiones verbales

<i>Inicial</i>	<i>Medio</i>	<i>Avanzado</i>
<p>1.4 Utilizan una variedad de longitudes de emisiones verbales en la lengua materna que es apropiado a la edad (según lo informan los padres, los maestros, los asistentes u otras personas, con la colaboración de un intérprete de ser necesario).</p>	<p>1.4 Usan emisiones verbales de dos y tres palabras en inglés para comunicarse.</p>	<p>1.4 Aumentan la longitud de las emisiones verbales en inglés mediante la incorporación de pronombres posesivos (por ejemplo, <i>his</i>, <i>her</i> [su]); conjunciones (por ejemplo, <i>and</i>, <i>or</i> [y, o]); u otros elementos (por ejemplo, adjetivos, adverbios).</p>
Ejemplos	Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Dice en Hmong, “Quiero ir al parque a jugar en el tobogán y la hamaca”. • Dice en Tagalog, “Fuimos a la tienda con el abuelo y compramos una torta. Tuvimos el cumpleaños del abuelo y había un montón de personas”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dice “Me book (mi libro)” cuando quiere un libro específico. • Dice “No touch (no tocar)” cuando no quiere que nadie toque su juguete. • Dice “I want juice (quiero jugo)” o “I want crackers (quiero galletitas saladas)” o “I want apples (quiero manzanas)” durante el refrigerio. • Dice “I do letter A (escribo la letra A)” mientras escribe con marcadores en una mesa con otro niño. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dice “Se lo doy a ella” o “quiero el más chiquito mejor” mientras señala a distintos accesorios en el área de teatro dramático. • Dice “mi perro se lastimó. Por eso lo llevé al médico” mientras está en el área de teatro dramático. • Dice “¡Fui al parque y me divertí!”



1.0 Los niños usan estrategias no verbales y verbales para comunicarse con otras personas.

Enfoque: Gramática

Inicial	Medio	Avanzado
<p>1.5 Utilizan gramática apropiada a la edad en la lengua materna (por ejemplo, plurales, tiempo verbal pasado; uso del sujeto, verbo, objeto) a veces con errores (según lo informan los padres, los maestros, los ayudantes u otras personas con la ayuda de un intérprete si es necesario).</p>	<p>1.5 Comienzan a usar indicadores gramaticales en inglés (por ejemplo, <i>-ing</i> o el plural <i>-s</i>) y por momento, aplica las reglas gramaticales de la lengua materna al inglés.</p>	<p>1.5 Expanden el uso de diferentes formas gramaticales en inglés (por ejemplo, plurales, tiempo verbal pasado, uso del sujeto, verbo y objeto) a veces con errores.</p>
Ejemplos	Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Dice en español “Yo fui a la tienda con mi mamá y mi papá. Y compramos pan y leche”. • Dice en español “yo sabo” (Este es un error común para los niños que hablan español que generalmente dicen “sabo” en lugar de “sé” cuando aprenden a conjugar el verbo “saber”) • Dice en chino mandarín “爸爸已上班了。” (Papá ya se fue a trabajar) a un compañero en el área de teatro dramático (según lo informa el asistente bilingüe). 	<ul style="list-style-type: none"> • Dice en inglés “tengo dos amigos”. • Dice “he leaving” (él se va) mientras un compañero se pone su campera para irse con su abuela al final del día. • Dice “There is two childrens (hay dos niños)” mientras señala un dibujo que hizo. • Dice en español e inglés “Yo quiero el truck red” (“Quiero el camión rojo”). (En español, el adjetivo descriptivo generalmente se coloca luego del sustantivo que describe, en inglés es al revés). 	<ul style="list-style-type: none"> • Dice “I didn’t weared that (no lo había usado)” mientras está en el área de teatro dramático. • Dice “She gave to me the cookie (Me dio la galletita)” durante el refrigerio. • Dice “My pants is red (mis pantalones son rojos)” en respuesta al maestro que dice en inglés “los pantalones del oso son azules. ¿De qué color son tus pantalones?”, mientras lee un libro a la hora de la actividad en círculo. • Mientras gesticula hacia un compañero dice “Sarah don’t want to play blocks (Sarah no quiere jugar con los bloques)” en respuesta al maestro que dice en inglés “¿Por qué no construyes una torre con ella?” • Responde “We’re playing house (Estamos jugando a la casita)” cuando otro niño le pregunta en inglés “¿Qué están haciendo?”



1.0 Los niños usan estrategias no verbales y verbales para comunicarse con otras personas.

Enfoque: Consultas

Inicial	Medio	Avanzado
<p>1.6 Realizan una variedad de tipos de preguntas (por ejemplo, “qué”, “por qué”, “cómo”, “cuándo” y “dónde”) en la lengua materna (según lo informan los padres, los maestros, asistentes u otras personas, con la colaboración de un intérprete si es necesario).</p>	<p>1.6 Comienzan a realizar preguntas “qué” y “por qué” en inglés, a veces con errores.</p>	<p>1.6 Comienzan a realizar preguntas “qué”, “por qué”, “cómo”, “cuándo” y “dónde” en formas más completas en inglés, a veces con errores.</p>
Ejemplos	Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Pregunta en chino mandarín, “可不可以去阿姨家玩?” (¿Puedo ir a jugar a la casa de la tía?) o “你跟爸爸买的新的牙刷在哪里?” (¿Dónde está el cepillo de dientes nuevo que compraste con papá?), demostrando el uso de una gran variedad de tipos de preguntas (según lo informan los padres u otras personas) • Mientras caminan por el barrio pregunta en español “¿Adónde vamos, maestra?” o “¿Por qué? ¿Por qué tengo que llevar mi chaqueta?” a un maestro que entiende la lengua materna del niño. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pregunta “¿Por qué no?” después de escuchar a un compañero que dice en inglés “No quiero ir a jugar al área de juegos”. • Pregunta “¿Qué haces?” a medida que se acerca a un grupo de niños que están jugando en el arenero. • Pregunta “¿Por qué se fue?” después de darse cuenta que el maestro no está en la escuela ese día. • Señala un elemento y pregunta “¿Qué es eso?” 	<ul style="list-style-type: none"> • Dice “¿Por qué hiciste eso?” a un compañero que vierte agua de una jarra en la mesa. • Dice “¿Y eso para qué es?” señalando a un camión de cemento durante una caminata por el barrio. • Dice “¿Cómo se hace esto?” o “¿Cómo dibujas el sol?” a un compañero que está pintando sobre un caballete a su lado. • Le pregunta a otro niño “¿Dónde pones esto?” mientras sostiene un par de botas de lluvia. • Pregunta “¿Cuándo nos vamos a casa?” o “¿Cuándo viene mamá?” al final del día escolar.



2.0 Los niños comienzan a entender y usan convenciones sociales en inglés.

Enfoque: Convenciones sociales

<i>Inicial</i>	<i>Medio</i>	<i>Avanzado</i>
<p>2.1 Usan convenciones sociales en la lengua materna (según lo informan los padres, los maestros, los ayudantes u otras personas con la ayuda de un intérprete si es necesario).</p>	<p>2.1 Demuestran una comprensión inicial de las convenciones sociales en inglés.</p>	<p>2.1 Usan adecuadamente las palabras y el tono de la voz asociado con las convenciones sociales en inglés.</p>
Ejemplos	Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Si se considera un signo de respeto en su cultura, baja la vista cuando habla con un adulto. • Si se considera apropiado en su cultura, se pone de pie cerca de otras personas cuando participa en una conversación. • Usa la forma formal de su lengua materna (por ejemplo, español, coreano, japonés*) con adultos desconocidos y la forma informal con familiares y amigos. (En español, la forma informal usa “Tú” y la forma formal usa “Usted” y la correspondiente terminación verbal. Un niño diría “Buenos días, ¿Cómo estás?” [informal] a un compañero, pero al maestro, “Buenos días, ¿Cómo está usted, maestro?” [formal]. En japonés, la forma formal usa “desu,” y la informal no la usa. Un niño le dice a un compañero de clase, “Ohayoo” [Buenos días] [informal] pero al maestro, “Ohayoo gozaimasu” [Buenos días] [formal].) 	<ul style="list-style-type: none"> • Dice “por favor” y “gracias” durante el refrigerio después de observar a otros niños diciendo en inglés “por favor” para pedir comida y “gracias” cuando la reciben. • Dice “Hola” para saludar al maestro cuando llega a la escuela. • Responde “Gracias” a un compañero que ha dicho en inglés “Eso es lindo” mientras señala el dibujo de un niño. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dice “Cierra la puerta” a un compañero mientras juegan con la casa de las muñecas; y agrega “¡Por favoooooor!” si el compañero no le responde. • Dice “Perdón” o “Disculpame” cuando tropieza con un compañero. • Si otro niño se lastima, le pregunta “¿Estás bien?” con un tono de voz de preocupación. • Usa jerga, expresiones idiomáticas y coloquiales de sus iguales como “Tengo que ir al baño”.

*En este ejemplo, el idioma japonés está fonéticamente representado de forma escrita usando el alfabeto inglés.



3.0 Los niños usan el idioma para crear narraciones orales acerca de sus experiencias personales.*

Enfoque: Desarrollo narrativo

<i>Inicial</i>	<i>Medio</i>	<i>Avanzado</i>
<p>3.1 Crean una narración en la lengua materna (según lo informan los padres, los maestros, los ayudantes o otras personas con la ayuda de un intérprete si es necesario).</p>	<p>3.1 Comienzan a usar el inglés para hablar acerca de experiencias personales; pueden completar una narración en la lengua materna mientras usan algo de inglés (es decir, cambio de código).</p>	<p>3.1 Producen narraciones simples en inglés que son reales o ficticias.</p>
Ejemplos	Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Habla con otros niños en español acerca de una reunión familiar: “Vino mi abuelita. Y vino mi tía. Y vino mi tío. Y comimos sopa. Y me quemé la boca. Y mi mami me dio hielo pa’ que no me doliera” (según lo informó un padre). • Dijo en chino mandarín, “我就去了飞机场, 坐飞机, 看奶奶。” (Fui al aeropuerto, tomé un avión y visité a mi abuela). (según lo informó el asistente bilingüe). 	<ul style="list-style-type: none"> • Habla en inglés y español acerca de lo que vio en la reciente muestra de ciencias naturales: “I see bird. I see bug, y una mariposa muy bonita. Y regresamos a la escuela” (Vi un pájaro. Vi un insecto.) • Hace un dibujo de su familia y dice en inglés y en vietnamita “Bà (abuela), ba (papá), me (mamá). Vamos al parque. Nos divertimos mucho”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Le cuenta una historia al maestro haciendo gestos con sus manos “El poni era grande. El poni voló. Voló al cielo. ¡Muy, muy alto!” después de pintar un poni sentado en una nube. • Dibuja un lagarto y le cuenta al maestro acerca de un lagarto que se encontró afuera, “Vi un lagarto afuera. Era un lagarto bebé. No tenía cola. Se escapó”. • Le cuenta al maestro acerca de un conflicto que surgió mientras jugaba a la “familia” con dos compañeros: “yo era la mamá y Mai era el bebé. Le dije que se durmiera y que se quedara quieta. Pero no me escuchó. Me enojé con ella”. • Hace un dibujo y le dice a un compañero “Mira, el auto va rápido. Y el autobús va rápido. La policía dice “¡Deténgase!”.

*Producir narraciones puede variar en estas edades para los niños que se comunican a través de lenguaje de señas u otros sistemas de comunicación alternativos. Los maestros pueden apoyar el conocimiento y las habilidades de los niños pequeños repitiendo y ampliando lo que los niños comunican en las conversaciones. Los maestros también pueden brindar oportunidades para los niños que repiten o cuentan historias como un modo de incentivarlos a producir narraciones.



Lectura

1.0 Los niños muestran un aprecio y placer a la lectura y a la literatura. Enfoque: Participar en la actividad de lectura en voz alta

Inicial	Medio	Avanzado
<p>1.1 Prestan atención a un adulto que lee un pequeño libro de cuentos escrito en la lengua materna o un libro de cuentos escrito en inglés si el cuento ha sido leído en la lengua materna.</p>	<p>1.1 Comienzan a participar en las actividades de lectura, usando libros escritos en inglés cuando la lengua es predecible.</p>	<p>1.1 Participan en actividades de lectura, usando una variedad de géneros que están escritos en inglés (por ejemplo, poesía, cuentos de hadas, libros conceptuales y libros informativos).</p>
Ejemplos	Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Se acerca con intención de ver el material complementario a medida que el maestro revisa el vocabulario en inglés antes de leer una historia y luego la lee en voz alta. • Presta atención al cuento y responde las preguntas cuando un padre que va de visita que habla la lengua materna lee en voz alta un libro de cuentos escrito en su lengua materna en un pequeño grupo. • Mira la mano del maestro y las hojas del libro a medida que el maestro usa un títere de ratón durante la lectura en voz alta de un libro acerca de un ratón. • Señala objetos conocidos y los dice en la lengua materna mientras que el maestro lee en voz alta, en inglés, un libro que ella leyó en voz alta en la lengua materna del niño el día anterior. • Responde en relación al maestro y a los compañeros durante la hora de las actividades en círculo que son de lectura en voz alta de un gran libro (por ejemplo, se ríe junto con otros). 	<ul style="list-style-type: none"> • Responde con otros niños a las preguntas en el texto, usando los nombres de los animales apropiados durante una clase de lectura en voz alta de <i>Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?</i> [Oso marrón, oso marrón, ¿Qué ves?]. • Dice “honk, honk, honk” cuando el maestro hace una pausa luego de decir, “La bocina del autobús hace” . . . mientras leen <i>The Wheels on the Bus</i> [Las ruedas del autobús]. • Cuenta “uno, dos, tres, cuatro” con el grupo cuando el maestro cuenta la cantidad de frutillas ilustradas en una página. • Participa en respuestas a coro cuando el maestro invita a los niños a participar en una clase de lectura en voz alta de <i>There Was an Old Lady Who Swallowed a Fly</i> [Había una señora que tragó una mosca] o <i>The Three Little Pigs</i> [Los tres chanchitos]. • Imita los movimientos que hace el maestro para ilustrar un cuento leído en inglés (por ejemplo, pretende correr como <i>Gingerbread Man</i> [El hombre de jengibre]). 	<ul style="list-style-type: none"> • Le da una pila de libros a un voluntario del aula y dice “primero lee <i>Rainbow Fish</i> [Pez arco iris], y después <i>ABC farm book</i> [Libro del alfabeto de la granja]”. • Dice “¡Humpty Dumpty es mi favorito! Lee ese después del libro del huevo, ¿Está bien?” durante la hora de las actividades es círculo. • Grita “¡Me gusta ese! Es blanco y negro”, señalando a la ballena durante una lectura en voz alta de un gran libro acerca de las ballenas. • Juega a la representación de roles sobre un simple poema de cómo crecen las plantas afuera después de escuchar el poema durante la hora de las actividades en círculo. • Cuando el maestro pregunta “¿Qué ve el niño?” durante la lectura en voz alta de un pequeño grupo que responde “¡un perro!” mientras señalan una imagen de un perro en una hoja del libro.



1.0 Los niños demuestran una apreciación y un placer a la lectura y la literatura.

Enfoque: Interés en libros y en la lectura

Inicial	Medio	Avanzado
<p>1.2 “Leen” libros conocidos escritos en la lengua materna o en inglés cuando son incentivados por otras personas y en la lengua materna, hablan acerca de los libros.</p>	<p>1.2 Eligen “leer” libros conocidos escritos en la lengua materna o en inglés con mayor independencia y en la lengua materna o en inglés, hablan acerca de los libros.</p>	<p>1.2 Eligen “leer” libros conocidos escritos en inglés con mayor independencia y hablan acerca de los libros.</p>
Ejemplos	Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Cuando juega en el área de los bloques con autos y camiones, encuentra un libro con imágenes de transportes en una canasta y dice en su lengua materna “¡Mira! ¡Un camión grande!” • Mira mientras un compañero “lee”, después selecciona un libro en su lengua materna y se sienta junto al compañero para “leer” también. • Cuando un asistente bilingüe le pregunta “¿Cuál es tu libro favorito?” elige <i>La oruga muy hambrienta</i> y le pide al asistente que se lo lea. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elige un libro sobre animales para “leer” con otro niño mientras juegan al “zoológico” en el área de los bloques, pretende ser un elefante y dice “Mira”. Mi gran trompa”. • Selecciona un libro conocido escrito en la lengua maternal (por ejemplo, <i>Pío Peep</i>) del estante sin ayuda y canta la letra de una canción en español y en inglés. • Elige “leer” un libro que fue leído en voz alta por el maestro más temprano ese día o el día anterior y habla con un compañero acerca del libro en cualquier idioma. • Cuando construye una torre de bloques mira un libro acerca de construcción después de que el maestro exclama “¡Qué buena torre! ¿Crees que puedes encontrar una construcción en este libro que se parezca a tu torre?” a lo que responde hablando sobre el libro en cualquier idioma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elige un libro conocido en inglés <i>A Pocket for Corduroy [Un bolsillo para Corduroy]</i>, se sienta nuevamente en una pila de almohadas, gira la páginas del libro y dice “Mira, el oso quiere un bolsillo. La nena le hace un bolsillo”. • Selecciona y “lee” un libro de la clase acerca de paseo reciente por el barrio (con fotografías con referencias en inglés) y usando el inglés, habla sobre las fotografías.



2.0 Los niños muestran una mayor comprensión de la lectura de libros.

Enfoque: Conexiones personales con la historia

Inicial	Medio	Avanzado
<p>2.1 Comienzan a identificar y a relatar una historia de su experiencia propia en el idioma materno (según lo informan los padres, los maestros, asistentes, u otros con la ayuda de un intérprete de ser necesario).</p>	<p>2.1 Describen sus propias experiencias relacionadas con el tema de la historia, usando un lenguaje telegráfico y estándar en inglés.</p>	<p>2.1 Comienzan a participar en conversaciones largas en inglés acerca de las historias.</p>
Ejemplos	Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Le dice al maestro en español cómo la historia le recuerda una experiencia que tuvo. “Mi papá dice que yo soy su princesa”. • Trae elementos de su hogar para compartir que están relacionados con la actividad de lectura en voz alta de libros de cuentos el día anterior. • Dice en vietnamita, “Con vúót con chó, CòCò, một chút xíu. Sau đó, con rửa tay với xà bông.” (Acaricio a un perro, Coco, sólo un poco. Después de eso, me lavé las manos con jabón) durante una lectura en voz alta de un libro grande de animales (según lo informó un asistente bilingüe o un intérprete). 	<ul style="list-style-type: none"> • En respuesta a escuchar un libro acerca del zoológico, comienza su propia historia con “Zoológico de mamá” porque su mamá fue a una visita al zoológico con un pequeño grupo y el maestro. • Dice durante una lectura en voz alta de un cuento acerca de un dentista “¡Yo también!” ¡Yo también!” mientras señalaba su boca. • Dice “amo los cereales pero no calientes” después de escuchar el cuento <i>Goldilocks and the Three Bears</i> [Ricitos de oro y los tres ositos]. 	<ul style="list-style-type: none"> • Después de escuchar <i>Goodnight Moon</i> [Buenas noches, luna], habla sobre su nueva casa desembocando en una conversación con el maestro acerca de las rutinas a la hora de acostarse y dónde vive. • Cuando el maestro pregunta “¿Alguien ha visto un tren? ¿Cómo es?” dice “Yo vi un tren. Vi un tren grande (enfaticando “grande” y haciendo gestos). Era azul. Me gusta el azul”, después de leer en voz alta un libro de cuentos acerca de un paseo en tren.



2.0 Los niños muestran una mayor comprensión de la lectura de libros.

Enfoque: Estructura de la historia

Inicial	Medio	Avanzado
<p>2.2 Vuelven a contar una historia en la lengua materna cuando leen o les cuentan una historia en la lengua materna (según lo informan los padres, los maestros, asistentes o cualquier otra persona con la asistencia de un intérprete de ser necesario).</p>	<p>2.2 Vuelven a contar una historia usando la lengua materna y algo de inglés cuando leen o les cuentan una historia en inglés.</p>	<p>2.2 Vuelven a contar en inglés la mayor parte de una historia que le leyeron o contaron en inglés.</p>
Ejemplos	Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> Comienza a ordenar las imágenes de una historia simple en secuencia cuando le cuentan el comienzo, el cuerpo y el final en su lengua materna como parte de una actividad de grupo pequeño con un asistente bilingüe; vuelve a contar la historia en su lengua materna. Le dice a la mamá en español mientras mira un libro al final del día, “Primero, la casa de paja se cayó, después la casa de palo, y después la de ladrillo” 	<ul style="list-style-type: none"> Dice en español y en inglés “Se sentó en la silla de Papa Bear, and then Mama Bear, and then Baby Bear” [de papa oso y después de mama oso] a un compañero en un área de teatro. Participa en la representación de toda la clase de <i>The Little Red Hen</i> [La pequeña gallina roja] usando accesorios como un pizarrón o marionetas de dedos; vuelve a contar parte de la secuencia de la historia principalmente en la lengua materna usando algunas frases clave en inglés, como, “‘Not, I,’ said the duck” [Yo no’, dijo el pato] o “Then I will.” [Entonces lo haré.] 	<ul style="list-style-type: none"> Dice “Primero fue a la casa . . . de paja. Después a la casa... de palos . . . Después a la casa . . . de ladrillos” en una conversación de un grupo pequeño después de la lectura en voz alta. Da vuelta las hojas de un libro de imágenes de <i>Goldilocks and the Three Bears</i> [Ricitos de oro y los tres ositos] y dice “Baby [bebé], Mama, Papa bear [oso papá]”. La comida está caliente. Sale . . . [continúa la secuencia] La niña ve al oso y corre. Terminó”. (Esta es una historia que el maestro ha contado en varias ocasiones).



3.0 Los niños demuestran una comprensión de las convenciones de la letra impresa.

Enfoque: Manejo de libros*

<i>Inicial</i>	<i>Medio</i>	<i>Avanzado</i>
<p>3.1 Comienzan a comprender que los libros se leen siempre de la misma manera (por ejemplo, en inglés, las páginas se pasan de derecha a izquierda y se lee de arriba hacia abajo, de izquierda a derecha; esto puede variar en otros idiomas).</p>	<p>3.1 Continúan desarrollando un entendimiento de cómo se lee un libro, a veces aplica el conocimiento de las convenciones de la letra impresa de la lengua materna.</p>	<p>3.1 Demuestran entendimiento de que las letras impresas en inglés están organizada de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo y que las hojas se pasan de derecha a izquierda cuando se lee el libro.</p>
Ejemplos	Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Rota y gira el libro hasta que la imagen de George está derecha en la portada de <i>Jorge el curioso</i> y comienza a mirar el libro. • Un niño que habla cantonés toma un libro y pasa las páginas de izquierda a derecha mirando las imágenes (el modo adecuado de leer un libro en chino). 	<ul style="list-style-type: none"> • Pasa las hojas de un libro y habla sobre las imágenes en inglés o en su lengua materna. • Pasa las páginas de un libro no necesariamente una a la vez hablando despacio a sí misma en árabe; sigue la escritura con su dedo, moviéndose de arriba hacia abajo y de derecha a izquierda (el modo apropiado de escribir y leer en árabe). • Durante la hora de actividades en círculo, pasa la hoja de un libro grande escrito en inglés en la dirección adecuada cuando el maestro le indica que es momento de pasar la página. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pone el libro hacia arriba con la parte derecha hacia arriba y dice “Comencemos aquí” mientras se sienta con un compañero en una mecedora. • Imita al maestro mientras lee a los niños sentándose al lado de un compañero, sosteniendo un libro escrito en inglés que ha sido leído en voz alta varias veces; pasa las páginas y señala las palabras, siguiendo la escritura con su dedo, de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo. • Dice en español “Había una vez” cuando mira la primera hoja del libro, mira todo el libro y dice “Fin” cuando llega a la última página.

*Algunos niños pueden necesitar ayuda para sostener un libro o pasar las páginas, ya sea a través de tecnología de asistencia o mediante la ayuda de un adulto o de un compañero. Por ejemplo, un libro puede estar montado para que no tenga que ser sostenido, se pueden colocar pestañas sólidas en las páginas para que se pueda pasar de página más fácilmente. Es posible que algunos niños necesiten que un adulto o un par sostengan el libro y pasen las páginas.



4.0 Los niños demuestran que saben que la letra impresa tiene un significado.

Enfoque: Letra impresa ambiental

<i>Inicial</i>	<i>Medio</i>	<i>Avanzado</i>
<p>4.1 Comienzan a reconocer que los símbolos en el ambiente (el aula, la comunidad, el hogar) acarrear un significado consistente en la lengua materna o en inglés.</p>	<p>4.1 Reconocen en el ambiente (el aula, la comunidad, o el hogar) algunos símbolos, palabras y etiquetas impresas familiares en la lengua materna o en inglés.</p>	<p>4.1 Reconocen en el ambiente (el aula, la comunidad, o el hogar) una cantidad mayor de símbolos, palabras y etiquetas impresas familiares en inglés.</p>
Ejemplos	Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Ve el signo peatonal en una señal de semáforo (mostrando una mano verde) y dice en su lengua materna “¡Podemos pasar maestro!” durante una caminata por el barrio. • Durante la hora de la limpieza, encuentra una etiqueta que tiene una imagen de un bloque grande sobre un estante y pone los bloques grandes en el estante o coloca los instrumentos musicales en el estante que tiene una etiqueta con notas musicales. • Reconoce los logotipos de las tiendas de almacén, restaurantes y demás conocidos en la comunidad (según lo informan los padres u otras personas). • Señala las etiquetas con imágenes en una gráfica que representa clases diarias y dice en su lengua materna “libro” o “bloques”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce señales de “detención”: Dice “¡Alto!” cuando ve una señal de detención mientras camina de su hogar a la escuela (según lo informan los padres); detiene el triciclo en el área de juegos y levanta la mano para indicar “alto” cuando un compañero sostiene un papel con la señal de alto. • Dice en español “¡Mami, cómprame pan dulce!” Mientras señala un símbolo de una panadería mexicana que tiene una imagen de una respostería. • Reconoce la etiqueta e imagen en un paquete y dice “macarrones con queso” en la cocina del área de juegos. • Encuentra más cucharas para el refrigerio en un armario etiquetado con una imagen de cucharas y la palabra “cucharas”. • Reconoce su propio nombre escrito en carteles en el aula (por ejemplo, en un afiche que enumera cómo los niños van a la escuela o en una etiqueta en su cubículo). 	<ul style="list-style-type: none"> • Levanta una chaqueta de un compañero del piso, encuentra el nombre de su dueño en la etiqueta en su cubículo y pone la chaqueta allí. • Se dirige hacia el baño de mujeres, indica o señala la señal en la puerta con solo la palabra “Mujeres” y dice “Este es para las nenas” mientras visita la biblioteca. • Nombra el cartel de salida o los carteles para varias áreas como “área de biblioteca” “área de ciencia” y demás. • Dice “Maestro, este es mi libro” y pone su libro en la caja etiquetada “Mostrar y explicar” a medida que los niños se juntan para compartir un momento en la alfombra.



5.0 Los niños demuestran progreso en su conocimiento del alfabeto en inglés

Enfoque: Conocimiento de las letras

<i>Inicial</i>	<i>Medio</i>	<i>Avanzado</i>
<p>5.1 Interactúan con el material que representa las letras del alfabeto inglés.</p>	<p>5.1 Comienzan a hablar acerca de las letras del alfabeto inglés mientras juegan e interactúan con ellas; puede alterar el código (usa la lengua materna y el inglés).</p>	<p>5.1 Comienzan a demostrar entendimiento de que las letras del alfabeto inglés son símbolos usados para armar palabras.</p>
Ejemplos	Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Juega con rompecabezas o imanes del alfabeto con un compañero. • Imprime letras en un papel usando los sellos del alfabeto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nombra las letras individuales mientras las busca en la arena y dice el nombre de un amigo que comienza con una de esas letras. • Indica o señala una letra individual en un libro del alfabeto en inglés y dice “¡Esa es mi letra!” mientras señala la letra “M” la primera letra de su nombre Minh. • Dice “C, O, L” a medida que coloca las letras en los espacios adecuados en el rompecabezas del alfabeto. • Dice “A, B, C, D” a un compañero mientras indica o señala una de las pilas de letras en frente suyo en la mesa durante un juego de ABC Bingo. • Dice en español “Maestra, ‘T’ (dice el nombre de la letra en inglés) es la mía. ¡Es mi nombre!” mientras señala la primera letra de la etiqueta para su cubículo (su nombre es Tomás). 	<ul style="list-style-type: none"> • Le pide al maestro que escriba la palabra “árbol” en su papel después de dibujar un árbol. • Le pregunta “¿Qué letra es ‘maestro’?” indicando o señalando la primera letra en el título de un libro grande durante la hora de la actividad en círculo. • Indica o señala las palabras debajo de un dibujo del sol y dice “Dice ‘sol’” (incluso si el texto decía otra cosa).



5.0 Los niños demuestran progreso en su conocimiento del alfabeto en inglés.

Enfoque: Reconocimiento de las letras

<i>Inicial</i>	<i>Medio</i>	<i>Avanzado</i>
<p>5.2 Comienzan a reconocer la primera letra en su propio nombre o el carácter para su propio nombre en la lengua materna o inglés.</p>	<p>5.2 Identifican algunas letras del alfabeto en inglés.</p>	<p>5.2 Identifican diez letras o más del alfabeto en inglés.</p>
Ejemplos	Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Le muestra a sus padres su cubículo y dice en español “Mi nombre empieza con esta letra, la ‘m’”. (El nombre de la nena es Manuela.) • Indica o señala la etiqueta con su nombre escrito en chino mandarín y les dice a sus padres en chino “Ese es mi nombre”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce varias letras en los nombres de sus compañeros de clase o en los nombres de sus padres. • Identifica cinco letras en un cartel del alfabeto cuando las destaca el maestro. • Cuando mira un “libro de cuentos del alfabeto” o un libro del alfabeto ilustrado de niños, nombra cinco letras o más. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica diferentes letras de los nombres de sus amigos en la lista de nombres. • Nombra diez letras individuales mientras un amigo las escribe con gis afuera.



6.0 Los niños demuestran conocimiento fonológico.

Enfoque: Rima

Inicial	Medio	Avanzado
<p>6.1 Escuchan atentamente y comienzan a participar en canciones simples, poemas y juegos con los dedos que destacan la rima en la lengua materna o en inglés.</p>	<p>6.1 Comienzan a repetir o recitar canciones simples, poemas y juegos con los dedos que destacan la rima en la lengua materna o en inglés.</p>	<p>6.1 Repiten, recitan, producen o iniciar canciones simples, poemas o juegos con los dedos que destacan la rima en inglés.</p>
Ejemplos	Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> Participa en una clase de canto de “Humpty Dumpty” o en una clase de canto individual de “Itsy Bitsy Spider” [Witsi Witsi araña], realizando algunos gestos y sonriendo con sus compañeros. Imita una rana saltan al agua mientras escucha esta rima en chino mandarín. “一只青蛙一张嘴,两只眼睛四条腿,扑通一声跳下水。” (Una rana tiene una boca, dos ojos, y cuatro patas. Salta al agua y hace “splash.”) (según lo informan los padres, los maestros, los ayudantes u otras personas con la ayuda de un intérprete de ser necesario). 	<ul style="list-style-type: none"> Canta algunas palabras clave y quizás realiza algunos gestos para las canciones en español “Pimpón” o “Aserrín, Aserrán” con un compañero mientras juega afuera (según lo informa un asistente bilingüe). Participa con un compañero que está cantando “One, two buckle my shoe (Uno, dos ata mi zapato), three, four shut the door (tres, cuatro cierra la puerta . . .)” uniéndose en la rima en inglés de las palabras como “two-shoe” y “four-door” aplaudiendo mientras juega en el arenero. Participa en una canción de la clase “Twinkle, twinkle, little star (Titila, Titila, estrellita)” cantando las palabras que riman y las frases clave (por ejemplo, “Twinkle, twinkle, little star” y “lo que sos,” pero no toda la canción). 	<ul style="list-style-type: none"> Produce una palabra que rima con la palabra destino durante los cantos como “Eddie espagueti” o “Ana banana.” Participa en una clase de canto individual de “Down by the Bay” repitiendo la mayoría de la canción y casi todas las palabras que riman en frases (por ejemplo, “una ballena con una cola a lunares” y “un alce besando un ganso”). Juega a un juego de unir palabras con rima (por ejemplo, “Yo digo no, vos decís vamos, “yo digo boo, vos decís también” o “yo digo gato, vos decís rata”). Dice “Cindy. Bindy. ¡Son iguales!” cuando habla con una compañera acerca de su propio nombre (Bindy) y el nombre de su compañera (Cindy). Le dice espontáneamente a su amigo “Las palabras “mother” (mamá) y “brother” (hermano) suenan igual, riman” mientras están en el área de teatro.



6.0 Los niños demuestran conocimiento fonológico.

Enfoque: Inicio (sonido inicial)

<i>Inicial</i>	<i>Medio</i>	<i>Avanzado</i>
<p>6.2 Escuchan atentamente y comienzan a participar en canciones simples, poemas y juegos con los dedos en la lengua materna o en inglés.</p>	<p>6.2 Comienzan a reconocer palabras que tienen un inicio similar (sonido inicial) en la lengua materna o en inglés con ayuda.</p>	<p>6.2 Reconocen y producen palabras que tienen un inicio similar (sonido inicial) en inglés.</p>
Ejemplos	Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Imita los movimientos en los juegos con los dedos siguiendo el ritmo del maestro como en “Los elefantes” en español o “This Is the Way We Wash Our Hands” [Así nos lavamos las manos] en inglés. • Participa usando sólo los gestos apropiados en una canción de “Where Is Thumbkin?” [“¿Dónde está Thumkin?”] o la versión en español de la canción “Pulgarcito”. • Escucha la canción de los “días de la semana” en inglés, aplaudiendo junto con sus compañeros cuando mencionan el día de la semana actual. • Canta y hace algunos gestos para una canción en vietnamita (según lo informaron los padres, maestros, asistentes u otras personas con la ayuda de un intérprete de ser necesario): “Kia con bướm vàng. Kia con bướm vàng. Xòe đôi cánh. Xòe đôi cánh. Tung cánh bay lên trên trời. Tung cánh bay lên trên trời. Em ngồi xem. Em ngồi xem.” (Allí está la mariposa amarilla. Allí está la mariposa amarilla. Abre sus alas. Abre sus alas. Va volando hasta el cielo. Va volando hasta el cielo. La contemplamos. La contemplamos). 	<ul style="list-style-type: none"> • Durante una lectura en voz alta de un libro grande acerca de insectos, indica o señala una mariposa o un escarabajo en una página y dice “mariposa” o “escarabajo” en respuesta al maestro que pregunta, mientras señala las imágenes correspondientes, “¿Qué insectos comienzan con el sonido de la letra ‘b’?” ¿Butterfly, caterpillar, o beetle?” • Corta las imágenes de las cosas que comienzan con el sonido de la letra “p” para un libro de clase sobre las cosas que comienzan con el sonido de la letra “p”. Las imágenes incluyen cosas que comienzan con el sonido de la letra “p” en español y en inglés (por ejemplo, palo—stick, perro—dog, lápiz—pencil). 	<ul style="list-style-type: none"> • Dice palabras que comienzan con el mismo sonido que su propio nombre (por ejemplo, Sara, sock [media], scissors [tijeras]). • Dibuja un gato y le dice a un niño “Ese es un gato. Cat [Gato] es como yo. Catalina.” • Genera palabras que comienzan con el mismo sonido inicial durante un juego de palabras mientras el maestro lo hamaca; por ejemplo, “m” (sonido de la letra) “mamá, man [hombre], me [yo], mía,” en respuesta al maestro diciendo, “estoy pensando en una palabra que empieza con “m” (sonido de la letra); mouse [ratón] comienza con “m” (sonido de la letra); ¿qué más comienza con “m” (sonido de la letra)?



6.0 Los niños demuestran conocimiento fonológico.

Enfoque: Diferencias de sonido en la lengua materna y en inglés

<i>Inicial</i>	<i>Medio</i>	<i>Avanzado</i>
<p>6.3 Prestan atención y manejan diferentes sonidos o tonos de palabras en la lengua materna (según lo informan los padres, maestros, asistentes u otras personas con la ayuda de un intérprete de ser necesario).</p>	<p>6.3 Comienzan a usar palabras en inglés con fonemas (unidades individuales de sonidos significativos en una palabra o sílaba) que son diferentes de la lengua materna.</p>	<p>6.3 Comienzan a manipular sonidos de forma oral (iniciales, rimas y fonemas) de palabras en inglés, con ayuda.</p>
Ejemplos	Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Repite parte de trabalenguas en la lengua materna, como “Mi mamá me mima mucho”, según la abuela, con la ayuda de un intérprete. (Usar trabalenguas es una práctica común en las familias hispanohablantes). • Recita parte de poemas en la lengua materna, como “小花猫上学校, 老师讲课他睡觉。左耳听, 右耳冒, 你说可笑不可笑。” (La pequeña Kitty va a la escuela, cuando el maestro habla, se va a dormir). Palabras dichas por el maestro que ingresaron en su oreja izquierda, pero pronto salieron por su oreja derecha. ¿Crees es bobo?) según el padre. (Recitar poesía es una práctica común en las familias que hablan chino). • Participa del canto “Uno dos tres cho-, Uno dos tres co-, Uno dos tres la-, Uno dos tres te- Cho-co-la-te, Cho-co la-te, Bate, bate, chocolate!” Según lo observa el maestro cuando un pequeño hermano retira al niño al final del día. (Este es un canto común en español que destaca las sílabas) 	<ul style="list-style-type: none"> • Escucha mientras el maestro pronuncia en voz alta palabras mientras escribe una lista en papel afiche; articula los sonidos de las letras en silencio, imita al maestro. • Pronuncia nuevas palabras con sonidos en inglés que no existen en chino mandarín o coreano, como “uh-oh” cuando ve a un compañero de clase derramar jugo o “yum yum” cuando come su refrigerio favorito. • Participa en actividades, como juegos o canciones, que destacan sonidos en inglés (por ejemplo, canta “The Ants Go Marching” [Las hormigas van marchando] o “This Old Man” [Este anciano] con sus compañeros mientras marchan afuera). 	<ul style="list-style-type: none"> • Canta con otros niños durante la hora de actividades en círculo canciones como “Willaby Wallaby Woo” o “Apples and Bananas” [Manzanas y bananas] que destacan la manipulación oral de los sonidos. • Mientras señala sus cordones desatados, dice, “Teacher, tie my shoes” [diciendo “chüz”], por favor,” a lo cual el maestro le responde, “¿You want me to tie your shoes? (¿Quieres que ate tus zapatos?)” enfatizando “sh” en la palabra “shoes” [zapatos] después de lo cual el niño asintió y respondió “sí, mis shoes [zapatos] [diciendo “shüz”].”



Escritura*

1.0 Los niños usan la escritura para comunicar ideas.*

Enfoque: Expresión escrita como comunicación

Inicial	Medio	Avanzado
<p>1.1 Comienzan a entender que la escritura se puede usar para comunicar.</p>	<p>1.1 Comienzan a entender que lo que se expresa en su lengua materna o en inglés se puede escribir y otros lo pueden leer.</p>	<p>1.1 Desarrollan una mayor comprensión de que lo que se dice en inglés se puede escribir y lo pueden leer otros.</p>
Ejemplos	Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> Realiza marcas (por ejemplo, garabatos, dibuja líneas) y, mediante gestos, participa a un compañero para que comparta su escritura. Dice “llueve, llueve” en la lengua materna mientras pinta espirales y luego puntos en el caballete. Le dicta a un asistente bilingüe una carta simple en vietnamita dirigida a su di (tía materna). 	<ul style="list-style-type: none"> Le pide al maestro que escriba en español y en inglés “No se toca. No touch,” en un papel para colocar en frente de una torre de bloques que ha terminado de construir. Corta una forma en papel rojo que se parece a una señal de detención y le pide al maestro que escriba la palabra “alto” en el papel para usarlo afuera cuando anda en triciclo. Mientras juega al doctor, “escribe” en un papel, se lo entrega a un compañero y le dice en español, “Necesitas esta medicina”. 	<ul style="list-style-type: none"> Le dicta una carta simple a su mamá en inglés cuando está muy entusiasmado acerca de algo que puede hacer. Señalando la parte superior del dibujo que ha terminado de hacer en el caballete, le dice al maestro “¡Terminé! Escribe mi nombre aquí, ¿está bien?” “Escribe” en un papel después de haber dibujado, se lo da al maestro, y pide “Lee mi historia”. “Escribe” mientras dice “Huevos. Leche. Helado”, mientras juega al restaurant en el área de juego de la cocina con otros niños.

*Algunos niños pueden necesitar asistencia con la escritura emergente para comunicar sus ideas. Se puede usar tecnología de asistencia para facilitar la “escritura”. Esto puede ser tan simple como ofrecer un marcador o un lápiz más ancho para que sea más fácil sujetarlo o tan sofisticado como usar una computadora. Otra posibilidad sería que un adulto o un ... “escriba” por un niño con algún impedimento motriz y que luego el niño lo apruebe o no indicando sí o no (*Niños de edad preescolar que aprenden inglés: Principios y prácticas que fomentan el lenguaje, la lecto-escritura y el aprendizaje* 2008).



1.0 Los niños usan la escritura para comunicar ideas*.

Enfoque: Escribir para representar palabras o ideas

<i>Inicial</i>	<i>Medio</i>	<i>Avanzado</i>
<p>1.2 Comienzan a demostrar el conocimiento de que el lenguaje escrito puede aparecer en su lengua materna o en inglés.</p>	<p>1.2 Comienzan a usar indicadores o símbolos que representan el idioma hablado en la lengua materna o en inglés.</p>	<p>1.2 Continúan desarrollando la escritura usando las letras o los indicadores similares a las letras para representar sus ideas en inglés.</p>
Ejemplos	Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Realiza garabatos de línea y formas que se pueden parecer a la lengua madre. • Gesticula a un poster bilingüe en la pared y le pregunta a un compañero “¿Es español o inglés?” • Dice “Ahí dice ‘Chino’” en Cantonés mientras señala el calendario con los caracteres chinos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mientras simula estar escribiendo con crayones y papel dice “maestro, esto es coreano”. • Mientras una persona que habla ucraniano escribe marcas con crayones en un papel y dice “Así escribe mamá”. • Escribe marcas desde abajo hacia arriba y de derecha a izquierda en un papel y dice en inglés y en chino mandarín “I write like my yí” [Escribo como mi yí] (tía materna). • Escribe marcas que se parecen a los caracteres chinos en su diario al lado de un dibujo que ha hecho de un niño con un hombre y dice “Yo. Papá”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escribe una lista para el almacén en el centro de limpieza usando formas que son similares a letras en inglés. • Escribe “bloques” con algunos errores en un plan diario para el centro mientras dice “Voy a jugar con los bloques”. • Escribe marcas parecidas a letras mientras dice “lagarto” después de hacer un dibujo de un lagarto en su propia página en un libro de clase sobre lagartos.

*Algunos niños pueden necesitar ayuda con la escritura emergente, ya sea a través de tecnología de asistencia o de la ayuda de un adulto. La tecnología de asistencia (ya sea tecnología de bajo o alto nivel) puede ser tan simple como ofrecer un marcador o lápiz más ancho para que sea más fácil sujetarlo o tan sofisticado como usar una computadora. Otra posibilidad sería que un adulto o un par “escriba” por un niño con algún impedimento motriz y que luego el niño lo apruebe o no indicando sí o no (*Niños de edad preescolar que aprenden inglés: Principios y prácticas que fomentan el lenguaje, la lecto-escritura y el aprendizaje* 2008).



1.0 Los niños usan la escritura para comunicar ideas.

Enfoque: Escribir su nombre

<i>Inicial</i>	<i>Medio</i>	<i>Avanzado</i>
<p>1.3 Escriben marcas para representar su propio nombre de un modo que se parezca a como se escribe en la lengua materna.</p>	<p>1.3 Intentan copiar su propio nombre en inglés o en el sistema de escritura de su lengua materna.</p>	<p>1.3 Escriben su primer nombre en su propio inglés casi correcto, usando letras del alfabeto inglés para representar adecuadamente la pronunciación en la lengua materna.</p>
Ejemplos	Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Usa círculos, líneas, gráficos, o figuras que se parecen al sistema de escritura correspondiente a su lengua materna para representar su propio nombre y dice en la lengua materna “¡Ese es mi nombre!” • “Escribe” su nombre en una tarjeta que ha hecho para sus padres y dice su nombre en la lengua materna. • Realiza marcas en la arena y dice en su lengua materna “Maestro, este es mi nombre”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Copia su nombre en inglés de su tarjeta con el nombre con algunos errores, usando una pizarra y marcadores. • De una tarjeta con su nombre escrito en coreano por su mamá, copia su nombre en coreano en la parte superior de un dibujo que quiere enviar a su abuela, que no habla inglés. • Escribe un aproximado de su nombre en vietnamita en la hoja de asistencia cuando llega a la escuela y dice “¡Estoy aquí!” 	<ul style="list-style-type: none"> • Escribe su nombre en inglés en un dibujo con algunos errores. • Mientras está afuera, escribe su nombre en inglés y luego en japonés cerca de un autorretrato con algunos errores usando una tiza de la vereda. • Escribe su nombre en inglés mientras dibuja con crayones, luego escribe su nombre por sí sola.



Glosario

bilingüismo sucesivo. El proceso de comenzar a adquirir conocimiento de inglés después de hacer un progreso considerable en la adquisición de la lengua materna

bilingüismo simultáneo. El proceso de adquisición de dos lenguas desde el nacimiento o en algún momento durante el primer año de vida

cambio de código. Una parte normal de la adquisición de la segunda lengua en la que el niño combina inglés con la lengua materna

combinación verbal. Combinar elementos de sonido para formar una palabra o sílaba (por ej. combinar los fonemas “k” “a” “t” para formar la palabra “cat”)

comienzo. La primera consonante o el primer fragmento de consonante en una sílaba (por ej. la “h” en una palabra de una sílaba “hat”; la “m” y la “k” en los dos sílabas de la palabra “monkey”)

conciencia fonológica. La capacidad de detectar o manipular la estructura del sonido de las palabras habladas, independiente del significado. Es una capacidad cada vez más sofisticada que altamente predictiva y relacionada con las causas de la habilidad posterior de los niños de leer

convenciones sociales. Las reglas de una cultura sobre cómo y cuándo usar la lengua

enunciado. Cualquier secuencia de habla que consta de una o más palabras precedidas y seguidas de silencio. Puede ser equivalente a una frase u oración

estudiantes o niños que aprenden inglés. Niños cuya primera lengua no es el inglés. Incluye niños que aprenden inglés por primera vez en el entorno preescolar así como también niños que han desarrollado diferentes niveles de dominio del inglés

fonema. La unidad individual de un sonido con significado en una palabra o sílaba

fragmentos. Frases cortas usadas como unidades; lenguaje de patrones adquirido a través del uso redundante, como estribillos y frases repetidas en historias

habla idiomática. El uso de fragmentos o frases de lengua memorizados, sin una comprensión completa de su función (por ej. La fórmula “Quiero . . .” permite un montón de posibilidades, como “Quiero jugar”, “Quiero una muñeca”, o “Quiero ir”)

habla telegráfica. El uso de pocas palabras de contenido sin palabras funcionales o marcadores gramaticales específicos (por ej. una palabra combinada con comunicación no verbal, entonación o expresiones faciales para comunicar diferentes ideas; “¡arriba!” mientras se apunta a un avión en el cielo para querer decir “¡Mira, hay un avión!”)

lenguaje productivo. El proceso de formulación y envío de un mensaje (comunicación) usando la lengua (El habla es una forma de lenguaje productivo o expresivo. Otro medio para expresar el lenguaje incluye usar el lenguaje de señas, indicando palabras e imágenes en un tablero de comunicación y produciendo mensajes escritos en una pantalla de computadora)

lenguaje receptivo. El proceso de recepción y comprensión de la comunicación a través del lenguaje (el habla es una forma de recibir mensajes a través de la lengua. Otro medio para recibir el lenguaje es el lenguaje de señas, palabras e imágenes en un tablero de comunicación y mensajes escritos en una pantalla de computadora)

rima. Todo lo que queda en una sílaba después de que se quita el comienzo; la vocal y conclusión de una sílaba (por ej. la “at” en la palabra de una sílaba “hat”)



Referencias

- Allen, S., y otros. 2002. "Patterns of Code-Mixing in English-Inuktitut Bilinguals," en *Proceedings of the 37th Annual Meeting of Chicago Linguistics Society*, N° 37] Vol. 2. Editado por M. Andronis y otros. Chicago: Chicago Linguistics Society.
- August, D., y otros. 2005. "The Critical Role of Vocabulary Development for English Language Learners," *Learning Disabilities Research and Practice*, Vol. 20, N° 1, 50-57.
- Bialystok, E. 2001. *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Bialystok, E.; F. I. M. Craik; y J. Ryan. 2006. "Executive Control in a Modified Antisaccade Task: Effects of Aging and Bilingualism," *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, Vol. 32, N° 6, 1341-54.
- California Department of Education (CDE). 2006a. *Statewide English Learners by Language and Grade* [Estudiantes de inglés como segunda lengua en todo el estado por idioma y grado], 2005-06. <http://dq.cde.ca.gov/dataquest/LEPbyLang1.asp?cChoice=LepbyLang1&cYear=200506&cLevel=State&cTopic=LC&myTimeFrame=S&submit1=Submit> (visitado el 13 de febrero de 2007).
- California Department of Education. 2006b. *Statewide Enrollment by Ethnicity* [Inscripción por etnia en todo el estado], 2005-06. <http://dq.cde.ca.gov/data-quest/EnrollEthState.asp?Level=State&TheYear=2005-06&cChoice=EnrollEth1 &p=2> (visitado el 13 de febrero de 2007).
- California Department of Education. 2008. *Niños de edad preescolar: principios y prácticas para fomentar el lenguaje, la lectoescritura y el aprendizaje*. Sacramento: California Department of Education.
- Cárdenas-Hagan, E.; C. D. Carlson; y E. D. Pollard-Durodola. 2007. "The Cross-Linguistic Transfer of Early Literacy Skills: The Role of Initial L1 and L2 Skills and Language of Instruction," *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* Vol. 38, N° 3, 249-59.
- Cazden, C. B. 1988. *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Chang, F., y otros. 2007. "Spanish Speaking Children's Social and Language Development in Pre-Kindergarten Classrooms," *Journal of Early Education and Development*, Vol. 18, N° 2, 243-69.
- Childhood Bilingualism: Research on Infancy Through School Age*. 2006. Editado por P. McCardle y E. Hoff. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters Ltd.
- Children Now. 2007. *California Report Card 2006-2007: The State of the State's Children*. [Boletín de calificaciones 2006-2007 de California: El estado de los niños del estado.] http://publications.childrennow.org/publications/invest/reportcard_2007.cfm (visitado el 10 de enero de 2007).
- Cisero, C. A., y J. M. Royer. 1995. "The Development of Cross-Language Transfer of Phonological Awareness," *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 20, N° 3, 275-303.
- Clay, M. 2001. *Change Over Time in Children's Literacy Development*. Auckland, Nueva Zelanda: Heinemann.
- Crago, M. B. 1988. "Cultural Context in Communicative Interaction of Young Inuit Children." Montreal: McGill University (disertación doctoral).
- Cultural Diversity and Early Education: Report of a Workshop*. 1994. Editado por D. Phillips y N. A. Crowell. Washington, DC: National Academy Press.



- Cummins, J. 1979. "Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children," *Review of Educational Research*, Vol. 49, 222-51.
- Developing Literacy in Second-Language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. 2006. Editado por D. August y T. Shanahan. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Dickinson, D. K., and P. O. Tabors. 2002. "Fostering Language and Literacy in Classrooms and Homes," *Young Children*, Vol. 57, N° 2, 10-18.
- Duke, N., y V. Purcell-Gates. 2003. "Genres at Home and at School: Bridging the Known to the New," *The Reading Teacher*, Vol. 57, N° 1, 30-37.
- Durgunoglu, A. Y. 2002. "Cross-Linguistics Transfer in Literacy Development and Implications for Language Learners," *Annals of Dyslexia*, Vol. 52, 189-204.
- Durgunoglu, A. Y.; W. E. Nagy; y B. J. Hancin-Bhatt. 1993. "Cross-Language Transfer of Phonological Awareness," *Journal of Educational Psychology*, Vol. 85, N° 3, 453-65.
- Durgunoglu, A. Y., y B. Öney. 2000. "Literacy Development in Two Languages: Cognitive and Sociocultural Dimensions of Cross-Language Transfer." Research Symposium on High Standards in Reading for Students from Diverse Language Groups: Research, Practice, and Policy. 19-20 de abril de 2000. Washington, DC: Departamento de Educación de EE.UU., Oficina de Educación Bilingüe y Asuntos de Idioma de Minorías.
- Ehrman, M. E.; B. L. Leaver; y R. L. Oxford. 2003. "A Brief Overview of Individual Differences in Second Language Learning," *System*, Vol. 31, N° 3, 313-30.
- Ervin-Tripp, S. 1974. "Is Second Language Learning Like the First?" *TESOL Quarterly*, Vol. 8, N° 2, 111-28.
- Espinosa, L. Espinosa, L. M., y M. S. Burns. 2003. "Early Literacy for Young Children and English-Language Learners," en *Teaching 4- to 8-Year-Olds: Literacy, Math, Multiculturalism and Classroom Continuity*. Editado por C. Howes. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Ferreiro, E., y A. Teberosky. 1982. *Literacy Before Schooling*. Exeter, NH: Heinemann.
- Genesee, F.; J. Paradis; y M. B. Crago. 2004. *Dual Language Development and Disorders: A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Genesee, F., y D. Sauve. 2000. "Grammatical Constraints on Child Bilingual Code-Mixing." Paper presented at the Annual Conference of the American Association of Applied Linguistics, Vancouver, marzo 2000.
- Genishi, C.; S. E. Stires; y D. Yung-Chan. 2001. "Writing in an Integrated Curriculum: Prekindergarten English Language Learners as Symbol Makers," *The Elementary School Journal*, Vol. 101, N° 4, 399-411.
- Genishi, C.; D. Yung-Chan; y S. Stires. 2000. "Talking Their Way into Print: English Language Learners in a Prekindergarten Classroom," en *Beginning Reading and Writing*. Editado por D. S. Strickland y L. M. Morrow. Nueva York: Teachers College Press.
- Gottardo, A., y otros. 2001. "Factors Related to English Reading Performance in Children with Chinese as a First Language: More Evidence of Cross-Language Transfer of Phonological Processing," *Journal of Educational Psychology*, Vol. 93, N° 3, 530-42.
- Greenfield, P. M. 1994. "Independence and Interdependence as Developmental Scripts: Implications for Theory, Research and Practice," en *Cross-Cultural Roots of Minority Child Development*. Editado por P. M. Greenfield y R. R. Cocking. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hakuta, K. 1987. "The Second Language Learner in the Context of the Study of



- Language Acquisition" en *Childhood Bilingualism: Aspects of Cognitive, Social and Emotional Development*. Editado por P. Homel, M. Palij, y D. Aaronson. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hakuta, K.; Y. G. Butler; and D. Witt. 2000. How Long Does It Take English Learners to Attain Proficiency? http://lmri.ucsb.edu/publications/00_hakuta.pdf (visitado el 13 de febrero de 2007).
- Halliday, M. A. K. 2006. *The Language of Early Childhood*. Editado por J. J. Webster. Nueva York: Continuum International Publishing Group.
- Hammer, C. S.; A. W. Miccio; y D. A. Wagstaff. 2003. "Home Literacy Experiences and Their Relationship to Bilingual Preschoolers' Developing English Literacy Abilities: An Initial Investigation," *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, Vol. 34, 20-30.
- Handbook of Early Literacy Research*, Vol. 2. 2006. Editado por D. K. Dickinson y S. B. Neuman. Nueva York: Guilford Press.
- Heath, S. B. 1983. *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Huang, J., y E. Hatch. 1978. "A Chinese Child's Acquisition of English," en *Second Language Acquisition: A Book of Readings*. Editado por E. M. Hatch. Rowley, MA: Newbury House.
- International Reading Association and the National Association for the Education of Young Children. 1998. "Learning to Read and Write: Developmentally Appropriate Practice for Young Children," *Young Children*, Vol. 53, N° 4, 30-46.
- Itoh, H., y E. Hatch. 1978. "Second Language Acquisition: A Case Study," en *Second Language Acquisition*. Editado por E. Hatch. Rowley, MA: Newbury House.
- Jia, G., y otros. 2006. "Action Naming in Spanish and English by Sequential Bilingual Children and Adolescents," *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, Vol. 49, N° 3, 588-602.
- Jiménez, R.; G. E. García; y D. Pearson. 1995. "Three Children, Two Languages, and Strategic Reading: Case Studies in Bilingual/Monolingual Reading," *American Education Research Journal*, Vol. 32, 31-61.
- Johnston, J., y M.-Y. A. Wong. 2002. "Cultural Differences in Beliefs and Practices Concerning Talk to Children," *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, Vol. 45, 916-26.
- Köppe, R. En prensa. "Is Codeswitching Acquired?" en *Grammatical Theory and Bilingual Codeswitching*. Editado por J. MacSwan. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kovelman, I.; S. Baker; y L. A. Petitto. 2006. "Bilingual and Monolingual Brains Compared: An fMRI Study of a 'Neurological Signature' of Bilingualism." Paper presented at the annual meeting of the Society for Neuroscience, Atlanta, octubre 2006.
- Lanauze, M., y C. E. Snow. 1989. "The Relation Between First- and Second-Language Skills: Evidence from Puerto Rican Elementary School Children in Bilingual Programs," *Linguistics and Education*, Vol. 1, 323-40.
- Lanza, E. 1997. *Language Mixing in Infant Bilingualism: A Sociolinguistic Perspective*. Oxford, Inglaterra: Clarendon Press.
- Lopez, L. M., y D. B. Greenfield. 2004. "Cross-Language Transfer of Phonological Skills of Hispanic Head Start Children," *Bilingual Research Journal*, Vol. 28, N° 1, 1-18.
- Lyster, R., y L. Ranta. 1997. "Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms," *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 19, N° 1, 37-61.
- Mechelli, A., y otros. 2004. "Structural Plasticity in the Bilingual Brain," *Nature*, Vol. 431, 757.



- Meisel, J. M. 1994. "Code-Switching in Young Bilingual Children: The Acquisition of Grammatical Constraints," *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 16, 413-41.
- Miller, J., y otros. 2006. "Oral Language and Reading in Bilingual Children," *Learning Disabilities Research and Practice*, Vol. 21, N° 1, 30-43.
- Moll, L. 1992. "Bilingual Classroom Studies and Community Analysis: Some Recent Trends," *Educational Researcher*, Vol. 21, N° 2, 20-24.
- Mumtaz, S., y G. W. Humphreys. 2001. "The Effects of Bilingualism on Learning to Read English: Contrast Between Urdu-English Bilingual and English Monolingual Children," *Journal of Research in Reading*, Vol. 24, N° 2, 113-34.
- Ochs, E., y B. B. Schieffelin. 1995. "The Impact of Language Socialization on Grammatical Development," en *The Handbook of Child Language*. Editado por P. Fletcher y B. MacWhinney. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Paradis, J.; E. Nicoladis; y F. Genesee. 2000. "Early Emergence of Structural Constraints on Code-Mixing: Evidence from French-English Bilingual Children," en *Bilingualism: Language and Cognition*. Editado por F. Genesee. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Pearson, B. Z. 2002. "Narrative Competence Among Monolingual and Bilingual School Children in Miami," en *Language and Literacy in Bilingual Children*. Editado por D. K. Oller y R. E. Eilers. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters Ltd.
- Peisner-Feinberg, E. S., y otros. 2001. "The Relation of Preschool Child Care Quality to Children's Cognitive and Social Developmental Trajectories Through Second Grade," *Child Development*, Vol. 72, N° 5, 1534-53.
- Pianta, R., y otros. 2005. "Features of Pre-Kindergarten Programs, Classrooms, and Teachers: Prediction of Observed Classroom Quality and Teacher-Child Interactions," *Applied Developmental Science*, Vol. 9, N° 3, 144-59.
- Preventing Reading Difficulties in Young Children*. 1998. Editado por C. E. Snow, M. S. Burns, y P. Griffin. Washington, DC: National Academy Press.
- Riojas-Cortez, M. 2001. "Preschoolers' Funds of Knowledge Displayed Through Sociodramatic Play Episodes in a Bilingual Classroom," *Early Childhood Education Journal*, Vol. 29, N° 1, 35-40.
- Rivera, C., y E. Collum. 2006. *State Assessment Policy and Practice for English Language Learners: A National Perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rogoff, B. 2003. *The Cultural Nature of Human Development*. Nueva York: Oxford University Press.
- Saunders, W. M., y G. O'Brien. 2006. "Oral Language," in *Educating English Language Learners: A Synthesis of Research Evidence*. Editado por F. Genesee y otros. Nueva York: Cambridge University Press.
- Saville-Troike, M. 1987. "Private Speech: Second Language Learning During the 'Silent' Period," *Papers and Reports on Child Language Development*, Vol. 26, 104-15.
- Scott-Little, C.; S. L. Kagan; y V. S. Frelow. 2005. *Inside the Content: The Breadth and Depth of Early Learning Standards*. Greensboro, NC: SERVE.
- Snow, C. 2006. "Cross-cutting Themes and Future Directions," en *Developing Literacy in Second-Language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Editado por D. August y T. Shanahan. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tabors, P. O. 1997. *One Child, Two Languages: A Guide for Preschool Educators of Children Learning English as a Second Language*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.



- Tabors, P., y C. Snow. 2001. "Young Bilingual Children and Early Literacy Development," en *Handbook of Early Literacy Research*. Editado por S. Neuman y D. Dickinson. Nueva York: Guilford Press.
- Uccelli, P., y M. M. Paez. 2007. "Narrative and Vocabulary Development of Bilingual Children from Kindergarten to First Grade: Developmental Changes and Associations Among English and Spanish Skills," *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, Vol. 38, N° 3, 225-36.
- Vasquez, O. A.; L. Pease-Alvarez; y S. M. Shannon. 1994. *Pushing Boundaries: Language and Culture in a Mexican Community*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Vihman, M. 1998. "A Developmental Perspective on Codeswitching: Conversation Between a Pair of Bilingual Siblings" *International Journal of Bilingualism*, Vol. 2, 45-48.
- Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociocultural Psychology*. 1990. Editado por L. C. Moll. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Wong Fillmore, L. 1976. "The Second Time Around: Cognitive and Social Strategies in Second Language Acquisition." Palo Alto, CA: Stanford University (disertación doctoral).
- Wong Fillmore, L. 1991a. "Second-Language Learning in Children: A Model of Language Learning in Social Context," en *Language Processing in Bilingual Children*. Editado por E. Bialystok. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Wong Fillmore, L. 1991b. "When Learning a Second Language Means Losing the First," *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 6, 323-46.
- Wong Fillmore, L., y C. Snow. 2000. *What Teachers Need to Know About Language*. Washington, DC: Departamento de Educación de EE.UU., Oficina de Investigación y Mejora Educativa.
- Yoshida, M. 1978. "The Acquisition of English Vocabulary by a Japanese-Speaking Child," en *Second Language Acquisition: A Book of Readings*. Editado por E. M. Hatch. Rowley, MA: Newbury House Publishers.





FUNDAMENTOS EN LAS Matemáticas

Los fundamentos del aprendizaje preescolar identifican para los maestros y otros interesados en la educación un conjunto de comportamientos en matemáticas que son típicos de los niños que estarán listos para aprender lo que se espera de ellos en el jardín de niños. Los fundamentos brindan las competencias apropiadas para la edad que se esperan de los niños de más de tres años de edad (es decir, aproximadamente a los 48 meses de edad) y los niños de más de cuatro años de edad (es decir, aproximadamente a los 60 meses de edad). Es decir, los fundamentos del aprendizaje preescolar representan objetivos que se alcanzarán para el momento en que un niño de tres años está recién cumpliendo cuatro años y uno de cuatro años está recién cumpliendo cinco años. Concentrándose en la preparación del niño para la escuela en el dominio de aprendizaje de matemática se reconoce que también debe haber un desarrollo socio-emocional, cognitivo y de idioma apropiado así como también la motivación apropiada. Muchos de estos aspectos complementarios y de apoyo mutuo del desarrollo general del niño se tratan en los fundamentos del aprendizaje preescolar para otros dominios (por ej. desarrollo socio-emocional, idioma y la

lectroescritura, y desarrollo de la lengua inglesa).

Estos fundamentos del aprendizaje preescolar se diseñan con la suposición de que el aprendizaje de los niños ocurre en entornos diarios: a través de interacciones, relaciones, actividades y juego que son parte de una experiencia de preescolar beneficiosa. Los fundamentos tienen la intención de describir lo que se espera generalmente que observe un niño pequeño en sus contextos diarios, en condiciones apropiadas para el desarrollo saludable, no como expectativas de aspiración en las mejores condiciones posibles. Tienen la intención de ser guías y herramientas para apoyar la enseñanza, no como una lista de elementos que se enseñarán como habilidades aisladas y que no se usan para evaluación.

Algunos fundamentos matemáticos mencionan expectativas específicas, usando números exactos para describir un rango de conteo (por ej. “hasta tres”, o “hasta cuatro”) en diferentes edades o fijar un criterio mínimo para un área en particular (por ej. “comparar dos grupos de hasta cinco objetos”). Sin embargo, algunos niños pueden mostrar competencias que van más allá del nivel descrito en un fundamento en particular, mientras que otros pueden necesitar más

tiempo para alcanzar dicho nivel. Los fundamentos tienen la intención de dar a los maestros una idea general de lo que se espera generalmente de niños de alrededor de 48 o 60 meses y que no tienen la intención de fijar límites en la forma en que los maestros apoyan el aprendizaje de niños en diferentes niveles.

Los niños con necesidades especiales pueden demostrar conocimiento matemático en varias formas y no necesariamente necesitan participar en un comportamiento motriz. Por ejemplo, un niño podría indicar a un adulto u otro niño dónde colocar cada objeto en una tarea de clasificación. O un niño podría pedir a un maestro que coloque objetos en un orden en particular para hacer un patrón de repetición. A los niños con deficiencia visual se les podría ofrecer materiales para contar, clasificar, resolver problemas, etc. que sean fácilmente distinguibles mediante el tacto. Se debe alentar a cualquier medio de expresión y participación disponible para el niño.

Organización de los fundamentos en matemáticas

Los fundamentos del aprendizaje preescolar de California en matemáticas cubren cinco áreas principales del desarrollo: Sentido numérico, Álgebra y funciones (Clasificación y Patrones), Medición, Geometría y Razonamiento matemático. Estas áreas se identificaron después de una revisión cuidadosa de la investigación, los Principios y estándares para la matemática escolar (NCTM 2000), y los estándares de contenido matemático para el kindergarten o el jardín de niños hasta el grado doce de California (K–12).

Los fundamentos en las matemáticas preescolar se expanden en los estándares identificados por el NCTM (2000) para la edad preescolar para incluir

expectativas más detalladas, específicas a la edad en las áreas de contenido clave de matemática. Además, los fundamentos preescolares para las matemáticas están bien alineadas con los estándares en contenido de matemática de K–12 de California, incluso hay algunas diferencias particulares en la organización de las áreas de énfasis de matemática. En los fundamentos del aprendizaje preescolar, la Medición y la Geometría son dos áreas separadas y no un área combinada de Medición y Geometría. Además, los fundamentos del aprendizaje preescolar, a diferencia de los estándares en contenido de matemática K–12, no incluyen un área de énfasis separada para la estadística, análisis de datos y probabilidad. Los fundamentos en Patrones se incluyen en el área de Álgebra y Funciones, junto con los fundamentos en Clasificación.

El sistema de numeración para los fundamentos en las matemáticas sigue el mismo sistema de numeración usado en los estándares de contenido matemático K–12 de California. Se hace referencia a las divisiones importantes dentro de una área como subárea y se las numera 1.0, 2.0, y de allí en adelante. Cada subárea se divide en una columna para niños “alrededor de 48 meses de edad” y una columna para niños “alrededor de 60 meses de edad” en cada página. La descripción para niños del entorno preescolar más pequeños es diferente a la de los niños de edad preescolar más grandes. Los fundamentos por separado se redactan conforme a su columna de subárea por rango de edad y se numeran secuencialmente. Cuando una subárea se numera 1.0, los fundamentos debajo de las subáreas sería 1.1, 1.2, y de allí en adelante, cuando una subárea se

numera 2.0, los fundamentos debajo de la subárea serían 2.1, 2.2, y de allí en adelante para ambas columnas.

Inmediatamente debajo de cada fundamento, se dan algunos ejemplos. Los ejemplos tienen la intención de aclarar el fundamento ilustrando cómo la competencia descrita en la base podría observarse en el entorno de preescolar. No tienen la intención de ser usadas como una lista de verificación del conocimiento y habilidades que un niño debe demostrar antes de que el maestro pueda decidir que una competencia está presente.

Se articula una evolución del desarrollo por rango de edad dentro de cada subdisciplina. Es decir, la descripción de la subárea y los fundamentos para los niños de alrededor de 60 meses de edad se redactan para indicar un nivel mayor de desarrollo que los fundamentos para los niños de alrededor de 48 meses de edad en la misma subárea. Para algunos fundamentos, el cambio de niños entre 48 y 60 meses está más pronunciado que en otros fundamentos. Aunque exista una evolución del desarrollo desde alrededor de 48 meses de edad hasta alrededor de 60 meses de edad dentro de un subárea, el orden en que se presentan las áreas no tiene la intención de indicar ningún sentido de la evolución del desarrollo de área a área o de subárea a subárea dentro de una área.

Al final de los fundamentos, notas bibliográficas proporcionan una revisión de la base de investigación para los fundamentos. Después de las notas bibliográficas, se proporciona una lista de referencias para el conjunto completo de fundamentos en las matemáticas. Algunas explicaciones breves de cada área son las que figuran a continuación:

Sentido numérico: importantes aspectos de conteo, relaciones con los números y operaciones.

Los niños del entorno preescolar desarrollan una comprensión cualitativa inicial de una cantidad de grupos pequeños de objetos sin contar realmente los objetos. Se hace referencia a esta comprensión como conocimiento visual o “subitización”. Apoya la habilidad de comparar pequeños grupos de objetos: saber si los grupos son los mismos, si un grupo es más grande (más pequeño) o que tiene más (menos). Además el desarrollo es la habilidad de enfocarse en operaciones del tipo aritméticas en grupos de objetos con ideas como “agregar a”, “reunir”, “desarmar”, “quitar” y demás. El entorno preescolar es el momento en que los niños aprenden a recitar los números en orden, reconocer dígitos y comienzan a incorporar la idea de correspondencia individual y conteo verdadero. Éste también es el momento cuando los niños del entorno preescolar comienzan a aprender sobre cardinalidad, que es el concepto de saber que el último número nombrado es la cantidad de los objetos contados.

Álgebra y funciones (Clasificación y patrones): Distribución y clasificación de objetos; reconocimiento, extensión y creación de patrones

La clasificación incluye distribución, agrupamiento, o categorización de objetos de acuerdo con los criterios establecidos. Analizar, comparar y clasificar objetos brinda un fundamento para el pensamiento algebraico. Aunque los niños del centro preescolar no sepan cómo se pueden clasificar los objetos en un conjunto mixto o puedan decir mucho sobre por qué algunos

objetos van juntos, comienzan a agrupar de igual a igual a alrededor de los 48 meses de edad y harán mucho más en forma completa a alrededor de los 60 meses de edad. Estos fundamentos usan la idea de clasificar objetos por algún atributo. El término “atributo” se usa aquí para indicar una propiedad de objetos, como un color o forma, que podrían ser evidentes para un niño en el centro preescolar y que dicho niño podría usar como base para agrupar o clasificar. Se espera que un niño de edad preescolar más pequeño muestre algo de clasificación de un grupo de objetos, pero que no necesariamente lo hace completamente o sin errores. Un niño de edad preescolar más pequeño podría clasificar animales de granja pero quitar solamente las vacas y dejar el resto, y quizás haya un cerdo o dos, o un caballo incluido. Pero un niño de edad preescolar más grande podría agrupar todas las vacas, un grupo de cerdos, y un grupo de caballos. Esta competencia es la precursora de muchas habilidades importantes de matemática que vendrán más adelante (por ej. la lógica de lo que pertenece en un conjunto y lo que no, agrupar términos en una expresión algebraica, análisis de datos y gráficos). Clasificar y agrupar en el centro preescolar ayudará a preparar a los niños para esos pasos posteriores. Los investigadores Seo y Ginsburg (2004) destacan que los niños en el centro preescolar a menudo no eligen espontáneamente hacer actividades de clasificación por propia voluntad. Por lo tanto, la clasificación es un área en la que la facilitación del maestro y el modelado en todo el rango de situaciones y contextos es particularmente importante. El maestro debe notar la forma en que un niño depende de la

situación y la percepción de la actividad del niño.

Pensar en patrones es otro precursor importante para aprender las matemáticas en general y para aprender álgebra en particular (Clements 2004a). Durante los años en preescolar, los niños desarrollan sus habilidades para reconocer, identificar y duplicar patrones y extender y crear patrones de repetición simples. Aunque se haya realizado menos investigación para niños en el centro preescolar en cuanto a los dibujos que en otras áreas, como números y conteo, recientes estudios (Klein y Starkey 2004; Starkey, Klein, y Wakeley 2004) brindan información sobre el desarrollo de las habilidades de dibujos. Los niños primero aprenden a identificar la unidad principal de un patrón que se repite. Una vez que pueden identificar la unidad inicial de patrón, pueden extender un patrón mediante la predicción de lo que viene después. La facilitación y modelado del maestro son particularmente importantes para introducir la noción de patrones, extendiéndolo a más aspectos del entorno del niño y a las actividades diarias, y alentando a los intentos del niño de crear patrones.

Medición: Comparar y ordenar objetos por largo, peso o capacidad; precursores de medición

Medir es asignar un número de unidades a alguna propiedad, como longitud, área o peso, de un objeto. Aunque mucho más aprendizaje ocurrirá más adelante cuando los niños se vuelven cada vez más competentes con conceptos de medición principal, el entorno preescolar es cuando los niños obtienen muchos de los precursores de esta clase de comprensión sobre comparar,

ordenar y medir cosas. Por ejemplo, los niños en el entorno preescolar pequeños se están dando cuenta que los objetos pueden compararse por peso, altura, o largo y usar dichas palabras como “más pesado”, “más alto” o “más largo” para hacer comparaciones. Comienzan a comparar objetos directamente para descubrir cuál es más pesado, más alto, etc. Pueden comparar longitud colocando objetos lado a lado y ordenar tres o más objetos por tamaño. Para el momento en los niños tienen alrededor de 60 meses, desarrollan la comprensión de que medir longitud implica repetir unidades de igual tamaño y contar la cantidad de unidades. Pueden comenzar midiendo la longitud extendiendo múltiples copias de unidades del mismo tamaño de extremo a extremo (Clements 2004a).

Geometría: Propiedades de los objetos (forma, tamaño, posición) y la relación de los objetos en el espacio

La geometría es una herramienta para comprender las relaciones entre las formas y las propiedades espaciales matemáticamente. Los niños en preescolar aprenden a reconocer y nombrar formas de dos dimensiones, como un círculo, cuadrado, rectángulo, triángulo y otras formas. Al principio, reconocen formas geométricas por su apariencia física holística general. A medida que obtienen más experiencia comparando, clasificando y analizando formas, los niños aprenden a prestar atención a atributos individuales y características de diferentes formas. Los niños en preescolar más pequeños usan formas aisladas, mientras que los niños en preescolar más grandes usan formas para crear imágenes de cosas que conocen y pueden combinar formas en nuevas

formas (Clements 2004a, 2004b). En los primeros años del entorno preescolar, los niños también desarrollan razonamiento espacial. Pueden visualizar formas en diferentes posiciones y aprenden a describir la dirección, distancia y ubicación de los objetos en el espacio. Los maestros pueden facilitar el desarrollo de los niños de geometría y pensamiento espacial ofreciendo muchas oportunidades de explorar atributos de diferentes formas y usar palabras de vocabulario sobre la posición de los objetos en el espacio.

Razonamiento matemático: Usar pensamiento matemático para resolver problemas en el juego y las actividades diarias

Los niños en el entorno preescolar se encuentran con situaciones en juego y actividades diarias que requieren adaptarse y cambiar su curso de acción. Aunque quizás no se den cuenta de esto, algunas situaciones requieren razonamiento matemático; determinar una cantidad (por ej. ¿Cuántas cucharas?), o razonar geoméricamente (por ej. ¿Qué forma entrará?) Otras situaciones requieren razonamiento general. Para niños de edad preescolar, cuando el contexto es lo suficientemente familiar y cómodo, se puede aplicar una simple estrategia para resolver un problema inmediato, incluso algo tan simple como contar la cantidad de objetos que están en la mano o llevar un bloque para ver si hay otros como éste. Un niño en preescolar pequeño puede comenzar este proceso probando una estrategia que no siempre es efectiva. Un niño en el entorno preescolar más grande puede intentar varias estrategias, finalmente encuentra una que funcione. El punto importante es que tanto los niños más

grandes como más pequeños aprenden a través del razonamiento matemático. Como sugieren los ejemplos antes mencionados, alentar a los niños pequeños a participar en razonamiento matemático no solamente es beneficioso en sí

mismo, sino que también abre la puerta a la exploración de los niños de otros fundamentos en las matemáticas, como formas geométricas, el conteo y la clasificación.

Sentido numérico*

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
1.0 Los niños comienzan a comprender números y cantidades en su entorno diario.	1.0 Los niños expanden su comprensión de números y cantidades en su entorno diario.
1.1 Recitan números en orden hasta diez con aumento en la precisión. [†]	1.1 Recitan números en orden hasta el veinte con aumento en la precisión. [†]
Ejemplos <ul style="list-style-type: none"> Recita de uno a diez de manera incompleta o con errores mientras juega (por ej. “uno, dos, tres, cuatro, cinco, siete, diez”). Recita de uno a diez mientras camina. Recita de uno a diez mientras canta. 	Ejemplos <ul style="list-style-type: none"> Recita de uno a veinte de manera incompleta o con errores (por ej. “uno, dos, tres, cuatro, cinco, . . . nueve, diez, once, doce, trece, quince, diecisiete, dieciocho, veinte”). Canta de uno a veinte en orden mientras se balancea. Recita de uno a veinte para mostrar a su amiga hasta cuánto puede contar.
1.2 Comienzan a reconocer y nombrar algunos dígitos escritos.	1.2 Reconocen y conocen el número de algunos dígitos escritos.
Ejemplos <ul style="list-style-type: none"> Comunica, “Éste es un uno”; cuando juega con dígitos magnéticos. Indica o apunta a los dígitos en un cubo y nombra, “tres, dos, cinco”. Identifica el dígito 3 en la página del libro <i>Five Little Speckled Frogs</i>. 	Ejemplos <ul style="list-style-type: none"> Nombra algunos dígitos que encuentra en libros o durante un juego. Indica dígitos en un rompecabezas de números cuando el maestro los nombra.

*En estos fundamentos de matemática, muchos ejemplos describen los objetos que manipula el niño. Los niños con discapacidades motrices pueden necesitar asistencia de un adulto o estar en pares, para manipular objetos para hacer cosas como contar, clasificar, comparar, ordenar, medir, crear patrones o resolver problemas. Un niño también podría usar materiales adaptivos (por ej. materiales manipulativos grandes que sean fáciles de tomar). Alternativamente, un niño podría demostrar conocimiento en estas áreas sin manipular objetos directamente. Por ejemplo, un niño podría ordenar a un par o maestro que coloque varios objetos en orden desde el más pequeño hasta el más grande. A los niños con deficiencia visual se les podría ofrecer materiales para contar, clasificar, o resolver problemas, que sean fácilmente distinguibles mediante el tacto. Su participación también se facilita usando contenedores, bandejas, etc. que contengan sus materiales y definan claramente su espacio de trabajo.

[†]Algunos niños podrían no contar ni diciendo los números ni cantándolos. Se debe alentar todo medio disponible para que el niño demuestre el conocimiento de números en orden. Por ejemplo, un niño podría indicar o tocar tarjetas de número o podría responder sí o no cuando un adulto cuenta.

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
<p>1.3 Identifican, sin contar, la cantidad de objetos en una colección de hasta tres objetos (es decir, subitizar).</p>	<p>1.3 Identifican, sin contar, la cantidad de objetos en una colección de hasta cuatro objetos (es decir, subitizar).</p>
<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Percibe directamente (ya sea de manera visual, táctil o auditiva) la cantidad de objetos en un grupo pequeño sin necesidad de contarlos. • Indica o apunta a una pila de bloques y comunica, “Tres de ellos”. • Presta atención al niño a su lado en el momento del refrigerio y comunica, “Clovey tiene dos”. • Mira por poco tiempo una imagen con tres gatos e inmediatamente comunica la cantidad diciendo “tres” o mostrando tres dedos. 	<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Percibe directamente (ya sea de manera visual, táctil o auditiva) la cantidad de objetos en un grupo pequeño sin necesidad de contarlos. • Mira por poco tiempo una imagen de cuatro sapos e inmediatamente comunica la cantidad cuatro. • Durante el momento de historias, coloca su mano sobre la foto de cuatro vaquitas de San Antonio y comunica “Cuatro vaquitas de San Antonio”. • Indica correctamente, “Hay tres autos allí”.
<p>1.4 Cuentan hasta cinco objetos, usando la correspondencia de uno-a-uno (un objeto para cada palabra de número) con aumento en la precisión.*</p>	<p>1.4 Cuentan hasta diez objetos, usando la correspondencia de uno-a-uno (un objeto para cada palabra de número) con aumento en la precisión.*</p>
<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Después de construir una torre de bloques, cuenta la cantidad de bloques apuntando al primero bloque y comunicando “uno”; luego apuntando al siguiente bloque y comunicando “dos”. El niño cuenta hasta cinco bloques. • Indica o apunta a cada juguete en una línea mientras comunica, “Uno, dos, tres, cuatro, cinco”. 	<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indica o apunta a una flor en el jardín y comunica “uno”, luego apunta a otra flor y comunica, “dos”. El niño cuenta hasta siete flores diferentes. • Cuenta diez niños identificándolos uno a uno durante el tiempo de actividades en círculo. • Cuenta los bloques en una pila, llevando la cuenta de qué bloques ya se han contado. • Cuenta ocho servilletas cuando se prepara el momento de refrigerio.

*Los niños con discapacidades motrices quizás necesiten asistencia para manipular objetos para poder contarlos. Los niños también pueden demostrar conocimiento de conteo de objetos apuntando con los ojos o contando mientras un adulto u otro niño toca o mueve los objetos.

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
<p>1.5 Usan el nombre del número del último objeto contado para responder a la pregunta, “¿Cuántos . . . ?”</p>	<p>1.5 Comprenden, cuando cuentan, que el nombre del número del último objeto contado representa la cantidad total de objetos en el grupo (es decir, cardinalidad).</p>
<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuenta la cantidad de ramitas en su mano, comunicando, “uno, dos, tres, cuatro, cinco”. El maestro pregunta, “¿Cuántas ramitas tienes?”, y el niño comunica “cinco”. • Cuando se le pregunta, “¿Cuántos autos tienes?”, cuenta “uno, dos, tres, cuatro” y comunica, “cuatro”. • Cuenta las cuentas en su collar comunicando “uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis”. Un amigo pregunta, “¿Cuántas cuentas tienes?” y el niño responde “seis”. 	<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Después de regular algunos osos, cuenta los osos restantes para saber cuántos quedan y comunica, “Ahora, tengo seis osos”. • Alinea los autos en una vía, luego comunica “¡Mi tren tiene siete autos!” • Cuenta muñecas, “una, dos, tres, cuatro” y comunica, “Hay cuatro muñecas”. • Cuenta sus ramitas y comunica, “Tengo cinco”, cuando el maestro pregunta durante una actividad, “¿Alguien tiene cinco ramitas?” • Cuenta cinco rodajas de manzana y reconoce que hay una rodaja de manzana para cada uno de los cinco niños alrededor de la mesa.

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
<p>2.0 Los niños comienzan a comprender relaciones y operaciones con números en su entorno diario.</p>	<p>2.0 Los niños expanden su comprensión de las relaciones y operaciones de números en su entorno diario.</p>
<p>2.1 Comparan visualmente (con o sin conteo) dos grupos de objetos que son obviamente iguales o diferentes y comunican, “más” o “el mismo”.*</p>	<p>2.1 Comparan, contando o combinando, dos grupos de hasta cinco objetos y comunicar, “más”, “mismo que”, o “menos cantidad” (“menos”).*</p>
<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Examina dos grupos de conteo de oso, uno con dos osos y el otro con seis osos, e indica o apunta al grupo de seis osos cuando se le pregunta qué grupo tiene más. • Comunica, “Quiero más; ella tiene más estampillas que yo” durante una pequeña actividad en grupo. • Comunica, “Tenemos las mismas” cuando se refiere a las rodajas de manzana durante el tiempo de refrigerio. 	<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuenta la cantidad de rocas que tiene y la cantidad que tiene un amigo y comunica, “Cinco y cinco, tienes los mismos que yo”. • Compara un grupo de cuatro osos con un grupo de cinco osos y comunica, “Éste tiene menos”. • Cuenta sus propios juguetes de arena, luego cuenta los de un amigo y comunica, “Tú tienes más”.
<p>2.2 Comprenden que agregar (o quitar) uno o más objetos de un grupo aumentará (o disminuirá) la cantidad de objetos en el grupo.</p>	<p>2.2 Comprenden que sumar uno o restar uno cambia la cantidad en un grupo pequeño de objetos exactamente por uno.</p>
<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tiene tres cuentas, toma otra y comunica, “Ahora tengo más cuentas”. • Cuando el maestro agrega más gatos a la franela, indica que ahora hay más gatos. • Mientras juega a la panadería, comunica que después de vender algunas roscas de pan, ahora hay menos roscas de pan en un local de panadería. • Dona dos muñecas y comunica que ahora tiene menos. 	<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Agrega otro auto a una pila de cinco para tener seis, igual que su amigo. • Quita un animal de una colección de ocho animales y comunica, “Ella hora tiene siete”. • Predice correctamente que si se agrega un auto más a un grupo de cuatro autos, habrán cinco.

*Comparison may be done visually, tactilely, or auditorily.

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
<p>2.3 Comprenden que unir dos grupos de objetos hará que el grupo sea más grande.</p>	<p>2.3 Comprenden que unir dos grupos de objetos hará un grupo más grande y que un grupo de objetos se puede desarmar en grupos más pequeños.</p>
<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Combina sus bloques con una pila de los bloques de su amigo y comunica, “Ahora tengo más”. • Pone crayones juntos de dos cajas por separado para tener más. • Junta los osos rojos y los osos amarillos para que tengan un grupo de osos más grandes. 	<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se refiere a una colección de seis globos y comunica “Tres globos rojos para mí y tres verdes para ti”. • Indica siete sosteniendo cinco dedos en una mano y dos dedos en otra. • Quita tres (de cinco) patos de la franela, comunicando, “Se sacan tres y quedan sólo dos” cuando actúa una historia.
<p>2.4 Resuelven problemas simples de suma y resta de manera no verbal (y a menudo verbal) con un número muy pequeño de objetos (suma hasta 4 o 5).</p>	<p>2.4 Resuelven problemas de suma y resta simples con un número pequeño de objetos (suma hasta 10), generalmente contando.</p>
<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce que una pelota junto con otra hace un total de dos Pelotas. El niño puede crear una colección que combine o decir o indicar “dos”. • Agrega un auto a un tren con dos autos e indica el número total de autos en el tren mostrando tres dedos. • Reconoce que solamente quedan dos bananas después de dar una de las tres bananas a un amigo. • Quita una flor de un grupo de cuatro flores en la franela, mientras actúa una historia, y comunica que solamente quedan tres flores. 	<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Durante una actividad de grupo pequeño, cuenta naranjas en la franela y comunica, “hay seis naranjas”. El maestro pone una naranja más en el tablero y pregunta, “¿Cuántas naranjas tenemos ahora?”. Algunos dicen siete; otros primero cuentan “Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete” y luego dicen siete. • Agrega dos tazas más a un grupo de dos, dicha que hay cuatro tazas. • Quita dos botes de un grupo de cinco botes y comunica, “uno, dos, tres; quedan tres botes” mientras juega con amigos. • Mira a un amigo conectar un tren con tres autos a un segundo tren con tres autos. Cuenta los autos y comunica, “Ahora nuestro tren tiene seis autos”. • Construye una pila de cinco bloques y agrega dos más diciendo, “Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete. Tengo siete bloques ahora”.

Álgebra y funciones (Clasificación y patrones)*

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
1.0 Los niños comienzan a clasificar objetos en su entorno diario.	1.0 Los niños expanden su comprensión de la clasificación de objetos en su entorno diario.
1.1 Clasifican objetos por un atributo en dos grupos o más cada vez con más precisión.	1.1 Clasifican objetos por uno o más atributos, en dos o más grupos, cada vez con más precisión (por ej. pueden clasificar primero por un atributo y luego por otro atributo). [†]
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Selecciona algunos autos rojos para él mismo y algunos autos verdes para su amigo, dejando el resto de los autos sin clasificar. • Elige los platos azules de una variedad de platos para armar la mesa en el área de juego de la cocina. • Clasifica la lavandería en el cesto y quita todas las medias. • Coloca todos los azulejos cuadrados en un balde y todos los azulejos redondos en otro balde. • Intenta acomodar los bloques por tamaño y comunica, “Pongo los bloques grandes aquí y todos los pequeños aquí”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Clasifica las cuentas grandes azules en un contenedor y las cuentas rojas pequeñas en otro contenedor. • Coloca los frijoles negros, los frijoles colorados y los frijoles pintos en tazones separados durante una actividad de cocina. • Acomoda los bloques sobre el estante de acuerdo a la forma. • Clasifica una variedad de fotografías de animales en dos grupos: Aquellos que vuelan y aquellos que nadan. • Clasifica botones por tamaño y luego cada subgrupo por color en moldes de panecillos.

*En todos estos fundamentos de las matemáticas, muchos ejemplos describen los objetos que manipula el niño. Los niños con discapacidades motrices pueden necesitar asistencia de un adulto o par para manipular objetos para hacer cosas como contar, clasificar, comparar, ordenar, medir, crear patrones o resolver problemas. Un niño también podría usar materiales adaptivos (por ej. materiales manipulativos grandes que sean fáciles de agarrar). Alternativamente, un niño podría demostrar conocimiento en estas áreas sin manipular objetos directamente. Por ejemplo, un niño podría ordenar a dos compañeros o un maestro que coloque varios objetos en orden desde el más pequeño hasta el más grande. A los niños con deficiencia visual se les podría ofrecer materiales para contar, clasificar, o resolver problemas, que sean fácilmente distinguibles mediante el tacto. Su participación también se facilita usando contenedores, bandejas, etc., que contengan sus materiales y definan claramente su espacio de trabajo.

[†]Los atributos incluyen, entre otros, tamaño, forma o color.

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
2.0 Los niños comienzan a reconocer patrones simples, de repetición.*	2.0 Los niños expanden su comprensión de patrones simples, de repetición.*
2.1 Comienzan a identificar o reconocer un patrón de repetición.	2.1 Reconocen y duplican patrones de repetición simples.
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce un simple patrón de repetición realizado con cubos entrelazados, como amarillo, verde, amarillo, verde. • Canta, se mueve o aplaude en parte de una canción de patrón (por ej. el maestro comienza un patrón clap-pat-clap pat” y el niño repite con guía). • Anticipa un patrón de repetición en un libro de cuentos, con apoyo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Completa un elemento faltante de un patrón (por ej. manzana, pera, manzana, pera) con guía. • Copia simples patrones de repetición, usando la misma clase de objetos que el patrón original. • Intenta cantar, cantar, moverse o aplaudir a través de una canción de patrón, tratando de mantener el patrón.
2.2 Intentan crear un patrón de repetición simple al marcar uno.	2.2 Comienzan a extender y crear simples patrones de repetición.
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Une conectando bloques en colores alternados para formar un patrón de repetición, con guía. • Demuestra un patrón de palmas, signos, o movimientos, con guía. • Alinea varitas de pretzel y rodajas de queso para formar patrones en el tiempo de refrigerio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Agrega una cuenta roja y luego una cuenta azul en un patrón rojo-azul-rojo-azul para completar un collar de cuentas. • Alterna bloques cortos y altos para armar una cerca alrededor de una granja. • Forma un patrón de aplausos o acción “clap, clap, hop, hop” en ritmo para una canción. • Usa diferentes materiales como botones, cuentas o lentejuelas para crear patrones.

*Un patrón de repetición simple tiene dos elementos de repetición. Los ejemplos son los siguientes: A-B-A-B (por ej. rojo-azul-rojo-azul); A-A-B-B (por ej. perro-perro-gato-gato); A-B-B-A-B-B (por ej., aplauso-pisoteo-pisoteo-aplausopisoteo-pisoteo); y etc.

Medición*

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
<p>1.0 Los niños comienzan a comparar y ordenar objetos.</p>	<p>1.0 Los niños expanden su comprensión de comparación, orden y medición de objetos.</p>
<p>1.1 Demuestran conciencia de que los objetos se pueden comparar por longitud, peso, o capacidad, notando diferencias considerables, usando palabras como más grande, más largo, más pesado o más alto o colocando objetos lado a lado para comparar la longitud.</p>	<p>1.1 Comparar dos objetos por longitud, peso o capacidad directamente (por ej. colocar objetos lado a lado) o indirectamente (por ej., usar un tercer objeto).</p>
<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunica, “Soy grande como mi papá”. • Comunica, “Este es más pesado”, cuando elige de una variedad de sacos de frijoles en una canasta. • Comunica, “Él tiene más arcilla que yo”. • Comunica, “El mío es más largo que el tuyo” cuando coloca trenes lado a lado para controlar cuál es más largo. • Construye una torre al lado de otro niño, intentando hacer que su torre sea más alta. 	<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trata de determinar si es más alto que otro niño parándose al lado del niño. • Usa una escala de equilibrio para descubrir cuál de las dos rocas es más pesada. • Vierte agua en contenedores de diferentes tamaños en la mesa de agua para averiguar cuál contiene más. • Muestra que el lápiz azul es más largo que el lápiz rojo colocándolos lado a lado. • Compara el largo de las dos mesas usando una cadena para representar el largo de una mesa y luego extiende la cadena contra la segunda mesa. • Usa una tira de papel para marcar la diferencia desde la rodilla hasta el pie y la compara con la distancia desde el codo hasta la punta del dedo.

*En todos estos fundamentos de matemática, muchos ejemplos describen los objetos que manipula el niño. Los niños con discapacidades motrices pueden necesitar asistencia de un adulto o par para manipular objetos para hacer cosas como contar, clasificar, comparar, ordenar, medir, crear patrones o resolver problemas. Un niño también podría usar materiales adaptivos (por ej. materiales manipulativos grandes que sean fáciles de agarrar). Alternativamente, un niño podría demostrar conocimiento en estas áreas sin manipular objetos directamente. Por ejemplo, un niño podría ordenar a un par o maestro que coloque varios objetos en orden desde el más pequeño hasta el más grande. A los niños con deficiencia visual se les podría ofrecer materiales para contar, clasificar, o resolver problemas, que sean fácilmente distinguibles mediante el tacto. Su participación también se facilita usando contenedores, bandejas, etc. que contengan sus materiales y definan claramente su espacio de trabajo.

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
1.2 Ordenan tres objetos por tamaño.	1.2 Ordenan cuatro o más objetos por tamaño.
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Coloca los tazones por tamaño en el área de juego dramática, el tazón más grande para el oso papá, el tazón medio para la osa mamá y el tazón más pequeño para el oso bebé. • Alinea tres figuras de animales por tamaño. • Intenta acomodar tazas para encastrar o anillos para encastrar en orden correcto por tamaño. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acomoda cuatro muñecas desde las más pequeñas hasta las más grandes en juego simbólico con muñecas. • En el arenero, alinea baldes por tamaño, desde el balde que conserva la mayor cantidad de arena hasta el que conserva la menor cantidad. • En un área de juegos, ordena diferentes clases de pelotas (por ej. pelota de playa, de básquetbol, de fútbol, de tenis) por tamaño.
	1.3 Miden la longitud usando varios duplicados de las unidades de cemento del mismo tamaño extendidos de extremo a extremo.*
	Ejemplos
	<ul style="list-style-type: none"> • Usa clips de papel extendidos de extremo a extremo para medir la longitud de los diferentes tamaños de bloques, con guía de adultos. • Mide la longitud de una alfombra extendiendo unidades de bloques del mismo tamaño de extremo a extremo y comunicando, “La alfombra mide diez bloques”, con guía de un adulto. • Mide la longitud de una mesa usando “gusanos” de pulgadas con guía de un adulto. • Mide la distancia desde el área de lectura hasta el área de bloques usando medidores, con guía de adultos.

*Un fundamento para medir se redacta únicamente para niños de alrededor de 60 meses de edad, porque el desarrollo de la capacidad de usar las unidades del mismo tamaño para medir cantidad generalmente ocurre entre los 48 meses de edad y los 60 meses de edad.

Geometría*

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
1.0 Los niños comienzan a identificar y usar formas comunes en su entorno diario.	1.0 Los niños identifican y usan una variedad de formas en su entorno diario.
1.1 Identifican formas simples, de dos dimensiones, como un círculo y un cuadrado.	1.1 Identifican, describen y construyen una variedad de diferentes formas, incluyendo variaciones de un círculo, triángulo, rectángulo y otras formas.
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Cuando juega un juego de combinación, comunica, “Éste es un círculo”. • Mientras juega bingo de formas, indica o apunta a la forma correcta. • Indica un bloque de forma y comunica, “Éste es un cuadrado”. • Clasifica manipuladores de forma de variados tamaños en diferentes grupos de formas (por ej. apunta al grupo de triángulos y comunica, “Aquí están los triángulos: Triángulos grandes, pequeños y muy pequeños”). 	<ul style="list-style-type: none"> • Mientras juega el juego de “Espío la forma”, comunica, “Veo un círculo; el reloj”. Más tarde dice, “Veo un rectángulo; la mesa”. • Identifica correctamente las formas cuando el maestro las nombra en un juego de bingo de formas. • Usa masa de juego para construir rectángulos de diferentes tamaños y orientaciones. • Clasifica manipulativos de diferentes tamaños y orientaciones por forma y explica por qué una forma en particular pertenece o no a un grupo. • Arranca una forma de papel y comunica, “¡Mira! Un triángulo” mientras arma un collage.
1.2 Usa formas individuales para representar diferentes elementos de una imagen o un diseño.	1.2 Combina diferente formas para crear una imagen o un diseño.
Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Usa un círculo para un sol y un cuadrado para una casa en una imagen. • Junta un rompecabezas de forma de espuma en la que se contornea cada forma. • Crea un diseño colocando los azulejos de forma juntos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Usa una variedad de formas para construir diferentes partes de un edificio. • Usa piezas de franela de diferentes tamaños para crear un diseño. • Crea una casa, de diferentes formas, usando un programa de computación.

*En estos fundamentos de matemáticas, muchos ejemplos describen los objetos que manipula el niño. Los niños con discapacidades motrices pueden necesitar asistencia de un adulto o par para manipular objetos para hacer cosas como contar, clasificar, comparar, ordenar, medir, crear patrones o resolver problemas. Un niño también podría usar materiales adaptivos (por ej. materiales manipulativos grandes que sean fáciles de agarrar). Alternativamente, un niño podría demostrar conocimiento en estas áreas sin manipular objetos directamente. Por ejemplo, un niño podría ordenar a un par o maestro que coloque varios objetos en orden desde el más pequeño hasta el más grande. A los niños con deficiencia visual se les podría ofrecer materiales para contar, clasificar, o resolver problemas, que sean fácilmente distinguibles mediante el tacto. Su participación también se facilita usando contenedores, bandejas, etc. que contengan sus materiales y definan claramente su espacio de trabajo.

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
<p>2.0 Los niños comienzan a comprender las posiciones en el espacio.</p>	<p>2.0 Los niños expanden su comprensión de las posiciones en el espacio.</p>
<p>2.1 Identifican posiciones de objetos y personas en el espacio, como en/sobre/debajo de, arriba/abajo y adentro/afuera.</p>	<p>2.1 Identifican posiciones de objetos y personas en el espacio, incluso en/sobre/debajo de, arriba/abajo, dentro/afuera, al lado de/entre, y en frente de/detrás.</p>
<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Va debajo de la mesa cuando el maestro comunica, “Recojan la taza. Está debajo de la mesa”. • Comunica a otro niño en la casa de juegos, “Coloca la cacerola sobre el horno”. • Pide que otro niño coloque las pelotas dentro de la caja. • Mira hacia arriba cuando el maestro dice, “Si miran hacia arriba, verán su abrigo”. 	<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Durante una cacería de tesoro, da o sigue indicaciones para encontrar algo detrás de la cama de la muñeca o debajo de la alfombra. • Sigue las indicaciones cuando el maestro se lo pide parándose enfrente o detrás de otro niño. • Comunica, “¿Dónde está mi libro?” Un amigo dice, “Está allí sobre la mesa”. Ella encuentra el libro. • Sigue las indicaciones durante un juego de “Simón dice” (por ej., “Coloca tus manos enfrente de tus piernas”).

Razonamiento matemático*

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
<p>1.0 Los niños usan pensamiento matemático para resolver problemas que surgen en su entorno diario.</p>	<p>1.0 Los niños expanden el uso del pensamiento matemático para resolver problemas que surgen en su entorno diario.</p>
<p>1.1 Comienzan a aplicar estrategias matemáticas simples para resolver problemas en su entorno.</p>	<p>1.1 Identifican y aplican una variedad de estrategias matemáticas para resolver problemas en su entorno.</p>
<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconfigura bloques para construir una torre alta y equilibrada colocando los bloques rectangulares en la parte inferior y los bloques triangulares en la parte superior. • Pide más pinceles para poner un pincel en cada pote de pintura mientras ayuda a armar un caballete para pintar. • Le da a un amigo dos flores y guarda dos para él de manera que ambos tengan la misma cantidad de flores. • Compara la longitud de su zapato con el de su amiga colocándolos lado a lado para controlar quién tiene el zapato más largo. • Clasifica objetos de acuerdo con si se pueden hacer rodar o no. • Vierte arena de un balde grande a un balde más pequeño y se da cuenta de que no cabe toda la arena. El niño busca un balde más grande. 	<p>Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Después de colocar platos y servilletas alrededor de la mesa de refrigerio, reconoce que necesita una servilleta más para el último lugar y pide al maestro otra servilleta. • Después de una discusión sobre el tamaño de la sala, trabaja con los otros niños para medir el largo de la sala usando unidades de bloque, poniendo bloques horizontales del mismo largo a lo largo de la parte de extremo a extremo y cuenta la cantidad de bloques. • Predice la cantidad de pequeñas pelotas en una caja cerrada y luego comunica, “Contemos”. • Se ha quedado sin bloques largos para completar una carretera y resuelve el problema usando dos bloques más pequeños para “llenar” un bloque más largo. • Cuando necesita seis conos para armar una carrera de obstáculos pero tiene solo cuatro, comunica, “Necesito dos conos más”. • Clasifica las figuras animales en dos grupos, animales salvajes y mascotas para su amigo, cuando se le pide que comparta figuras de animales con un amigo.

*En estos fundamentos de matemáticas, muchos ejemplos describen los objetos que manipula el niño. Los niños con discapacidades motrices pueden necesitar asistencia de un adulto o par para manipular objetos para hacer cosas como contar, clasificar, comparar, ordenar, medir, crear patrones o resolver problemas. Un niño también podría usar materiales adaptivos (por ej. materiales manipulativos grandes que sean fáciles de agarrar). Alternativamente, un niño podría demostrar conocimiento en estas áreas sin manipular objetos directamente. Por ejemplo, un niño podría ordenar a un par o maestro que coloque varios objetos en orden desde el más pequeño hasta el más grande. A los niños con deficiencia visual se les podría ofrecer materiales para contar, clasificar, o resolver problemas, que sean fácilmente distinguibles mediante el tacto. Su participación también se facilita usando contenedores, bandejas, etc. que contengan sus materiales y definan claramente su espacio de trabajo.

Notas biográficas

Sentido numérico

La investigación sugiere que los niños comienzan a desarrollar el sentido del número en la infancia temprana (Feigenson, Dehaene, y Spelke 2004). Mucho de lo que saben los niños de preescolar sobre números está muy relacionado y depende de su comprensión y dominio del conteo (*Adding It Up* 2001). El conteo crea una base para la comprensión futura de los niños sobre la matemática y su habilidad básica se convierte en el punto de referencia cuando los niños aprenden a manipular cantidades más grandes en el futuro.

La comprensión de los niños sobre los números, es inicialmente cualitativa, ya que obtienen una comprensión de “numer-idad” (por ej. tres-idad, cuatr-idad) con pequeñas cantidades, usando subitización: Visualmente saben “cuánto” hay en un conjunto sin realmente contarlos (Clements 2004a; Fuson 1988, 1992a). Contar es la actividad natural para los niños pequeños cuando sus contextos diarios a menudo implican números y cantidades, aunque les requiere tener un conjunto sofisticado de habilidades basándose en las muchas experiencias de poder contar de manera precisa.

La documentación sugiere que los tres bloques de construcción básicos más importantes son (1) la secuencia de números escritos, (2) correspondencia individual, y (3) cardinalidad (sabiendo que el último número asignado al último objeto contado da el número total en el conjunto) (*Adding It Up* 2001; Becker 1989; Clements 2004a; Fuson 1988, 1992a, 1992b; Hiebert y otros

1997; Sophian 1988). Es probable que los niños experimenten los aspectos del conteo en diferentes momentos y en diferentes contextos. A medida que obtienen más experiencia, comienzan a conectar y coordinar estos conceptos individuales y desarrollar habilidades en el conteo con fluidez. Las formas específicas en que estos diferentes aspectos de conteo se desarrollan dependen ampliamente de los niños en particular y en sus experiencias. Sin embargo, la investigación está de acuerdo en que los niños muy pequeños (de hasta tres años) pueden ser capaces de manejar primero cantidades pequeñas (grupos de dos a tres) y a medida que crecen, es más probable que puedan manejar conjuntos más grandes (para los cinco años, grupos de 10). La cardinalidad está generalmente desarrollada entre los tres y cuatro años (Fuson 1988). Los años de la edad preescolar son un momento fundamental para dominar el arte de contar pequeñas cantidades de objetos.

La comprensión de los niños pequeños sobre las cantidades y números está ampliamente relacionada con el conteo, según se observa en la sección previa. Otro factor importante en el desarrollo de los niños de un sentido de número es la experiencia temprana con operaciones con números (*Adding It Up* 2001; Clements 2004a; Hiebert y otros 1997; *Principles and Standards for School Mathematics* 2000). La investigación muestra que contar y las operaciones con números están relacionadas y que los niños tan pequeños como de tres años pueden comprender patrones

de números visuales simples que incluyen operaciones con números como, “dos dedos y dos dedos hacen cuatro” (Fuson 1988, 1992a). Cuando los niños ingresan a las escuelas primarias, mucha de su participación con matemática se destinará a aprender cómo funcionan las relaciones cuantitativas y lógicas en el mundo y las operaciones con números guardan una clase para dicho aprendizaje (*Adding It Up* 2001; *Principles and Standards for School Mathematics* 2000). Aunque los símbolos matemáticos y abstractos estándar (por ej., +, =) están ausentes de aquellas experiencias tempranas con operaciones matemáticas, la experiencia de matemática informal y temprana se convierte en la base del aprendizaje futuro de los niños en esta área. Los niños generalmente usan un rango diverso de estrategias para que las situaciones matemáticas alrededor de ellos tengan sentido y esta diversidad de pensamiento en general se convierte en una característica de su desarrollo matemático futuro (*Adding It Up* 2001).

Los niños pequeños inicialmente comprenden una cantidad como un agregado de unidades simples (Fuson 1988, 1992a, 1992b; Carpenter y Moser 1988; Hiebert y otros 1997; Geary 1994). De esta manera, cuando se les pide combinar dos conjuntos de objetos, cuentan los dos conjuntos diferentes comenzando desde “uno” para determinar la respuesta (la estrategia de contar todo); por lo tanto, el desarrollo de operaciones con números está muy relacionado con la forma en que aprenden a contar. A medida que los niños obtienen experiencias, desarrollan gradualmente más métodos sofisticados restando la cantidad de uno de los dos grupos (uno de los sumandos) y comenzando a contar (o contar hasta, en resta) desde

dicho número. Los niños finalmente se convierten en adeptos en descomponer números en pedazos más pequeños con el fin de sumar y restar, aunque este método generalmente no se enseña de manera formal en las clases (Fuson 1992a). Sin embargo, las primeras experiencias de los niños en preescolar con el concepto de descomposición de un número en grupos más pequeños de números es el comienzo de un desarrollo importante en el razonamiento matemático. Aprender el concepto de que los grupos o pedazos de número forman números más grandes apoya la comprensión de las operaciones aritméticas. Por ej., la comprensión emergente de los niños de diferentes formas en que se puede descomponer el número 10 en grupos (por ej., $5 + 5$, $4 + 6$) Contribuye a su aprendizaje futuro de suma y resta de multidígitos (es decir, la operación de formar 10 y moverlo a la siguiente posición a la izquierda de un número multidígito).

Álgebra y funciones

Durante los años del entorno preescolar, los niños desarrollan el comienzo de conceptos algebraicos cuando ordenan y clasifican objetos, observan patrones en su entorno y comienzan a predecir qué sigue basándose en un patrón reconocido. Ordenar elementos, clasificarlos y trabajar con patrones ayuda a los niños a poner orden, organización y previsión a su mundo. La clasificación y el análisis de los patrones brinda una base para el pensamiento algebraico cuando los niños desarrollan la capacidad de reconocer relaciones, formar generalizaciones y la conexión entre estructuras subyacentes comunes (*Principles and Standards for School Mathematics* 2000; Clements 2004a).

La clasificación es el arreglo sistemático de objetos en grupos de acuerdo con los criterios establecidos e incluye clasificar, agrupar y categorizar. La clasificación está en el corazón de la identificación de qué es invariante en todos los grupos de objetos matemáticos o procesos matemáticos. Clements (2004a) sugiere que analizar, comparar y clasificar objetos ayuda a crear nuevo conocimiento de objetos y sus relaciones; en Pautas del desarrollo para geometría, él recomienda una actividad de clasificación en la que los niños de cuatro años combinen formas para identificar formas de dos dimensiones congruentes y no congruentes. Ciertamente, identificar triángulos desde dentro de un conjunto de figuras que incluye ejemplos y no ejemplos de triángulos es fundamentalmente un ejercicio de clasificación. Pero la clasificación no debe reservarse únicamente para trabajar con formas; más bien, debe incluirse en las actividades matemáticas de los niños pequeños ya que esto facilita trabajar con patrones y análisis de datos. El continuo del desarrollo para análisis de datos comienza con la clasificación y conteo y evoluciona en representación de datos (por ej. gráficos).

Seo y Ginsburg (2004) estaban interesados en cómo los niños de cuatro y cinco años participaban frecuentemente en actividades matemáticas durante el juego. Resulta interesante que, después de estudiar a 90 de estos niños, los investigadores informan que las actividades de clasificación fueron las que ocurrieron con menor frecuencia de las actividades matemáticas observadas. Sólo el 2 por ciento de las actividades matemáticas observadas podría categorizarse como actividades de clasificación.

Los patrones ayudan a los niños a aprender a encontrar orden, cohesión

y previsión en situaciones que parecen estar desordenadas. El reconocimiento y análisis de patrones claramente brinda una base para el desarrollo del pensamiento algebraico (Clements 2004a). Identificar y extender patrones es importante para las actividades de preescolar. Por ejemplo, Ginsburg, Inoue, y Seo (1999) informan que la detección, predicción y creación de patrones con formas son las actividades matemáticas más frecuentes en preescolar. Sin embargo, comparado con el conteo, se sabe poco sobre el conocimiento de los niños pequeños sobre los patrones.

Los patrones incluyen réplica, finalización, predicción, extensión y descripción o generalización (Greenes 1999). En los años del entorno preescolar, los niños pequeños gradualmente desarrollan el concepto de patrones que incluye reconocer un patrón, describir un patrón, crear un patrón y extender un patrón. Para comprender un patrón, los niños deben poder identificar similitudes y diferencias entre los elementos de un patrón, notar la cantidad de elementos en el grupo repetible, identificar cuando el primer grupo de elementos comienza a replicarse y hacer predicciones sobre el orden de elementos basándose en la información proporcionada.

Klein and Starkey (2004) informan que los niños pequeños experimentan dificultades al comienzo del año con una propiedad fundamental de patrones de repetición: Identificar la unidad principal del patrón. Sin embargo, las experiencias pueden tener un impacto positivo sobre el conocimiento de los niños sobre duplicación y extensión de patrones (Klein y Starkey 2004; Starkey, Klein, y Wakeley 2004).

En un estudio sobre las clases de actividades matemáticas en las que participan los niños pequeños durante el

juego, Seo y Ginsburg (2004) descubrieron que los niños de cuatro y cinco años participan más a menudo en actividades de “patrón y forma” que lo autores describen como “. . . identificación o creación de patrones o formas o exploración de propiedades y relaciones geométricas. Por ejemplo, Jennie arman un collar de cuentas, colocando cuentas de plástico en una cuerda una por una. Usa solamente cuentas amarillas y rojas para su collar y forma el patrón amarillo-rojo” (Seo y Ginsburg 2004, 94).

Estos investigadores brindan algo de evidencia de que los niños pequeños, cuando participan en juego, generan sus propios patrones de repetición. En los entornos de preescolar, los maestros pueden alentar a los niños a compartir sus patrones creados con objetos, cuerpos y sonidos en relación a la música, arte y movimiento (Smith 2001). Aunque el trabajo citado es invaluable para la educación de los niños pequeños y el desarrollo de los fundamentos del aprendizaje preescolar, debe realizarse mucha investigación.

Se ha caracterizado la trayectoria del desarrollo de patrones como en evolución de la capacidad de los niños de tres años de identificar el patrón de repetición para con la capacidad de los niños de cuatro años para participar en la duplicación de patrones y extensión de patrones (Klein y Starkey 2004). La percepción de la unidad inicial juega un papel fundamental tanto en la duplicación como extensión de patrones.

Medición

La medición se define como un proceso matemático que implica la asignación de número a un conjunto de cantidades continuas (Clements y Stephen 2004). Técnicamente, la medición es un número que indica una comparación entre el

atributo del objeto que se está midiendo y el mismo atributo para una unidad determinada de medida. Para comprender el concepto de medición, los niños deben poder decidir sobre el atributo de objetos de medida, seleccionar las unidades para medir el atributo y usar las habilidades y herramientas de medición para comparar las unidades (Clements 2004a; Van de Walle 2001). Para lograr esta tarea, los niños deben comprender las diferentes unidades que se asignan a cantidades físicas como longitud, altura, peso, volumen y cantidades no físicas como tiempo y temperatura (Smith 2001).

La medición es una de las aplicaciones principales del mundo real de las matemáticas. Shaw y Blake (1998) observan que en el plan de estudios de matemática de los niños, la medición es una integración de la operación de números y geometría en las experiencias matemáticas diarias. Una trayectoria del desarrollo típica incluye el primer aprendizaje de los niños para usar palabras que representan cantidades o magnitud de un atributo determinado. Luego, los niños comienzan a demostrar una capacidad de comparar dos objetos directamente y reconocer la igualdad o desigualdad. Por ejemplo, pueden comparar dos objetos para determinar cuál es más largo o más pesado. Después de comparar dos elementos, los niños desarrollan la capacidad de comparar tres o más objetos y ordenarlos por tamaño (por ej. desde los más cortos hasta los más largos) o por atributos. Finalmente, los niños comienzan a mediar, conectar números para atributos de objetos, como largo, peso, cantidad y área (Clements 2004a; Ginsburg, Inoue, y Seo 1999).

Esta secuencia teórica establece las bases para la disciplina de medi-

ción. La familiarización del niños con el idioma requerido para describir las relaciones de medida, como más largo, más alto, más bajo, la misma longitud, conserva menos, conserva la misma cantidad; es una base importante para el concepto de medición (Greenes 1999) que debe tratarse de inmediato en el centro preescolar, y de esta manera, se incorpora como parte de los fundamentos en matemáticas para los niños alrededor de 48 meses de edad. Los niños de preescolar más pequeños usan palabras que describen las relaciones de medición cuando comparan dos objetos directamente para determinar la igualdad o desigualdad, y cuando ordenan tres objetos o más por tamaño. Los niños en el centro preescolar, más grandes comienzan a hacer un progreso en el razonamiento sobre las cantidades de medición con menos dependencia en pistas perceptuales (Clements 2004a; Clements y Stephen 2004). Los niños comienzan a comparar la longitud de los objetos, indirectamente, usando el razonamiento transitivo y a medir el largo de los objetos a menudo usando unidades no estándar. Desarrollan la capacidad de pensar la longitud de una unidad pequeñas (por ej. un bloque) como parte del largo del objeto que se está midiendo y colocar la unidad más pequeña de manera reiterada a lo largo del objeto más largo.

Geometría

La geometría es el estudio del espacio y la forma (Clements 1999). La geometría y el razonamiento espacial ofrecen una forma de describir, interpretar e imaginar el mundo. También brindan una herramienta importante para el estudio de matemáticas y ciencias. La documentación de investigación muestra que los niños pequeños traen al jardín

de niños mucho conocimiento sobre las formas. Este descubrimiento es importante porque los maestros y los redactores de planes de estudio parecen subestimar el conocimiento sobre figuras geométricas que los estudiantes traen a la escuela. Esta subestimación y la falta de confianza de los maestros en su propio conocimiento de geometría generalmente resulta en la minimización del tiempo dedicado a enseñar conceptos de geometría a los niños (Clements 2004a; Lehrer, Jenkins, y Osana 1998).

La documentación recomienda que debe darse a los niños la oportunidad de trabajar con variados ejemplos de una forma en particular y muchos “no ejemplos” de una forma en particular (Clements 2004a). Por ejemplo, los niños necesitan experimentar ejemplos de triángulos que no son simplemente triángulos isósceles. Necesitan experimentar triángulos que están torcidos, es decir un triángulo donde la “parte superior” no es “en el medio”, como en el triángulo isósceles. Necesitan también experimentar triángulos con una proporción variada; la proporción de la altura hasta la base. Sin la oportunidad de experimentar una amplia gama de triángulos, los niños pueden “esperar” que los triángulos tengan una proporción que esté cerca de 1 y, en consecuencia, a menudo rechazan ejemplos apropiados de triángulos porque son demasiado “puntiagudos” o demasiado “planos”. Además, los niños necesitan experimentar no ejemplos de triángulos de manera que puedan desarrollar un sentido sólido y explícito de las propiedades de un triángulo.

En 1959, Van Hiele desarrolló una jerarquía de las formas de comprensión de las ideas espaciales (Van Hiele 1986). La jerarquía consta de los siguientes niveles. 1—Visualización, 2—Análisis,

3—Abstracción, 4—Deducción, y 5—Rigor. La teoría de Van Hiele se ha convertido en el factor más influyente en el plan de estudios de geometría. Recientemente, los investigadores han sugerido un nivel de pensamiento geométrico que existe antes del nivel visual: Un nivel de “precognición” en el que los niños aún no pueden identificar círculos, triángulos, y cuadrados (Clements 2004b; Clements y otros 1999).

El conocimiento de la forma incluye no sólo el reconocimiento y designación sino también una comprensión de las características y propiedades de la forma. Una forma en la que los niños demuestran su comprensión es a través de su capacidad de reunir formas en nuevas formas (Clements 2004a). La trayectoria del desarrollo para la composición de figuras geométricas evoluciona a medida que los niños comienzan a usar formas de manera individual para representar objetos, progresan en cubrir un contorno con formas y finalmente pueden combinar formas sin un contorno y armar unidades de forma (es decir, formas más pequeñas que arman una forma más grande que es en sí misma una parte de una imagen más grande) (Clements 2004a; Clements y Sarama 2000).

Desarrollar un sentido del espacio es importante ya que se desarrolla el sentido espacial. El sentido espacial permite a las personas moverse en el mundo y conocer las posiciones relativas de artefactos en el entorno físico (Smith 2001). El razonamiento espacial incluye localización, dirección, distancia e identificación de objetos (Clements 1999). Los niños muy pequeños desarrollan un sentido inicial del espacio para moverse en el mundo. Por ejemplo, los niños en preescolar más pequeños

aprender a navegar su camino hacia la escuela y la clase, y su habilidad sugiere que han creado un mapa mental de dichos lugares. En las etapas de inicio de razonamiento espacial, los niños usan su propia posición como punto de referencia para localizar posiciones y orientaciones de objetos en el espacio, como dentro/fuera y arriba/abajo. Luego, los niños desarrollan la capacidad de relacionar posiciones de dos objetos externos con sí mismos o en sí mismo como enfrente de/detrás de, hacia adelante/hacia atrás, cerca/lejos, cerca de/lejos de (Greenes 1999). Hay evidencia de que incluso los niños en preescolar desarrollan habilidades de mapeo. Pueden crear mapas usando objetos familiares y a medida que crecen, crean mapas imaginarios en entornos de clase familiares (Blaut y Stea 1974; Gouteux y Spelke 2004; Rieser, Garing, y Young 1994).

Se cree que el crecimiento de los niños en la comprensión y conocimiento sobre la forma y el espacio debe desarrollarse a través de la educación y experiencia y no meramente a través de los factores de maduración. Por lo tanto, es importante no sólo crear una base para tratar esta área matemática, sino también alentar a los programas escolares para brindar a los niños varias y ricas oportunidades para participar en los varios aspectos de la geometría. La participación debe hacerse de manera que se base en las experiencias los niños pequeños con las formas en acción. Como resultado, los fundamentos preescolar tienden a desenfatar el “nombramiento” de formas en esta base; más bien, se concentran en la capacidad de los niños de identificar formas, ya sea de manera verbal o no.

Razonamiento matemático

El dominio matemático conlleva competencia estratégica, razonamiento adaptivo, comprensión conceptual, disposición producto, y fluidez de procedimiento (Sumándolo 2001). Cada una de estas competencias fija la base para lo que a menudo se llama resolución de problemas o razonamiento matemático.

La mayoría de los niños en el entorno preescolar de por lo menos tres años, muestran que pueden resolver problemas que implican suma y resta, a menudo, modelando con objetos reales o pensando en conjuntos de objetos. En un estudio de Huttenlocher, Jordan, y Levine (1994), se presentaron a niños en el centro preescolar con un conjunto de objetos de un tamaño determinado que luego se escondieron en una caja, seguido de otro conjunto de objetos que también se colocó en la caja. Se les pidió a los niños que produjeran un conjunto de objetos que correspondieran a la cantidad total de objetos que contiene la caja. La mayoría de los niños de tres años pueden resolver estos tipos de problemas cuando éstos incluyen suma o resta de un único elemento, pero su rendimiento disminuyó rápidamente cuando aumentó el tamaño del segundo conjunto.

Los niños del entorno preescolar demostraron la comprensión conceptual y la fluidez de procedimiento necesaria para resolver problemas de palabras simples (Fuson 1992b). Se cree que los problemas de palabras simples son más fáciles para resolver para los niños de edad preescolar que los problemas de número que no se expresan en un contexto (Carpenter y otros 1993). Las personas que resuelven problemas de todas las edades están influenciadas por el contexto del problema y tienden

a desempeñarse mejor con información más contextual (Wason y Johnson-Laird 1972; Shannon 1999). Sin embargo, los niños de edad preescolar tienden a ser más influenciados por el contexto del problema que los niños más grandes y los adultos, de esta manera, se limita su capacidad de resolver problemas con números que no se presentan en el contexto.

Alexander, White, y Daugherty (1997) proponen tres condiciones para razonar en los niños pequeños: los niños deben tener una base de conocimiento suficiente, la tarea debe ser comprensible y motivadora y el contexto de la tarea debe ser familiar y cómo para la persona que resuelve el problema. Estas condiciones probablemente se aplican a las personas que resuelven problemas de todas las edades (Wason y Johnson-Laird 1972; Shannon 1999).

Los investigadores indican que los niños de cuatro y cinco años participan en exploraciones matemáticas más avanzadas de manera espontánea en su juego (Ginsburg, Inoue, y Seo 1999; Seo y Ginsburg 2004). En sus actividades diarias, los niños pequeños participan espontáneamente en una variedad de exploraciones matemáticas y aplicaciones como análisis de patrones, cambio y transformación, comparación de magnitud y estimaciones. Todo pensamiento lógico que los niños muestran para resolver problemas de la vida real podría ser potencialmente considerado al comienzo del razonamiento matemático. Por ejemplo, los niños que distribuyen la misma (o casi la misma) cantidad de refrigerios a los compañeros de clase o usan estrategias para resolver situaciones inmediatas en el juego son situaciones en las que los niños comienzan a demostrar su capacidad para resol-

ver problemas matemáticos. De esta manera, es fundamental para los maestros estar en armonía con el hecho de que el razonamiento matemático sucede todo el tiempo en las vidas de los niños, y los maestros deberían hacer un buen trabajo en estas ocasiones para nutrir

las habilidades de pensamiento matemático de los niños. Los ejemplos ilustran los problemas auténticos que ocurren en actividades diarias de los niños en preescolar y todas las diferentes habilidades en razonamiento matemático y resolución de problemas.

Glosario

atributo. Una propiedad o característica de un objeto o persona; atributos como tamaño, color, o forma deberían ser evidentes para un niño en el entorno preescolar y deberían usarse en agrupamiento o clasificación

cardinalidad. El concepto de que el nombre del número aplicado al último objeto contado representa la cantidad total de objetos en el grupo (la cantidad de objetos contados)

clasificación. La clasificación agrupamiento, o categorización de objetos de

acuerdo con los criterios establecidos

correspondencia individual. Una y sólo una palabra de número usada para cada objeto en la variedad de objetos que es están contando

patrón de repetición simple. Un patrón con dos elementos que se repiten: A-B-A-B, A-AB-B, A-B-B-A-B-B

subitizar. La capacidad de determinar de manera rápida y precisa la cantidad de objetos en un grupo pequeño (de hasta cinco objetos) sin contarlos realmente

Referencias

- Adding It Up: Helping Children Learn Mathematics*. 2001. Editado por J. Kilpatrick, J. J. Swafford, y B. Findell. Washington, DC: National Academy Press.
- Alexander, P. A.; C. S. White; y M. Daugherty. 1997. "Analogical Reasoning and Early Mathematics Learning," en *Mathematical Reasoning: Analogies, Metaphors, and Images*. Editado por L. D. English. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Becker, J. 1989. "Preschoolers' Use of Number Words to Denote One-to-One Correspondence," *Child Development*, Vol. 60, 1147-57.
- Baroody, A. J. 1992. "The Development of Preschooler's Counting Skills and Principles," en *Pathways to Number: Children's Developing Numerical Abilities*. Editado por J. Bideaud, C. Meljac, y J. P. Fischer. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Baroody, A. J. 2004. "The Developmental Bases for Early Childhood Number and Operations Standards," en *Engaging Young Children in Mathematics: Standards for Early Childhood Mathematics Education*. Editado por D. H. Clements, J. Sarama, y A. M. DiBiase. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Blaut, J. M., y D. Stea. 1974. "Mapping at the Age of Three," *Journal of Geography*, Vol. 73, N° 7, 5-9.
- Brush, L. R. 1978. "Preschool Children's Knowledge of Addition and Subtraction," *Journal of Research in Mathematics Education*, Vol. 9, 44-54.
- Carpenter, T. P., y otros. 1993. "Models of Problem Solving: A Study of Kindergarten Children's Problem-Solving Processes," *Journal for Research in Mathematics Education*, Vol. 24, 428-41.
- Carpenter, T. P., y J. M. Moser. 1982. "The Development of Addition and Subtraction Problem-Solving Skills," en *Addition and Subtraction: A Cognitive Perspective*. Editado por T. P. Carpenter, J. M. Moser, y T. A. Romberg. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Clements, D. H. 1999. "Geometric and Spatial Thinking in Young Children," en *Mathematics in the Early Years*. Editado por J. V. Copley. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Clements, D. H. 2004a. "Major Themes and Recommendations," en *Engaging Young Children in Mathematics: Standards for Early Childhood Mathematics Education*. Editado por D. H. Clements, J. Sarama, y A. M. DiBiase. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Clements, D. H. 2004b. "Geometric and Spatial Thinking in Early Childhood Education," en *Engaging Young Children in Mathematics: Standards for Early Childhood Mathematics Education*. Editado por D. H. Clements, J. Sarama, y A. M. DiBiase. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Clements, D. H., y J. Sarama. 2000. "Young Children's Ideas About Geometric Shapes," *Teaching Children Mathematics*, Vol. 6, 482-88.
- Clements, D. H., y otros. 1999. "Young Children's Concepts of Shape," *Journal of Research in Mathematics Education*, Vol. 30, 192-212.
- Clements, D. H., y M. Stephan. 2004. "Measurement in Pre-K to Grade 2 Mathematics," en *Engaging Young Children in Mathematics: Standards for Early Childhood Mathematics Education*. Editado por D. H. Clements, J. Sarama, y A. M. DiBiase. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cooper, R. G. 1984. "Early Number Development: Discovering Number Space with Addition and Subtraction," en *Origins of Cognitive Skills*. Editado por C. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Copeland, R. W. 1984. *How Children Learn Mathematics*. 4th ed. Nueva York: Macmillan.
- Copley, J. 2001. *The Young Child and Mathematics*. Washington, DC: National

- Association for the Education of Young Children.
- Devlin, K. 1988. *The Math Gene: How Mathematical Thinking Evolved and Why Numbers Are Like Gossip*. Nueva York: Basic Books.
- Fayol, M. 1992. "From Number to Numbers in Use: Solving Arithmetic Problems," en *Pathways to Number: Children's Developing Numerical Abilities*. Editado por J. Bideaud, C. Meljac, y J. P. Fischer. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Feigenson, L.; S. Dehaene; y E. Spelke. 2004. "Core Systems of Number," *Trends in Cognitive Sciences*, Vol. 8, 307–14.
- Fischer, J. P. 1992. "The Discontinuity After Three," en *Pathways to Number: Children's Developing Numerical Abilities*. Editado por J. Bideaud, C. Meljac, y J. P. Fischer. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Freund, L. S.; L. Baker; y S. Sonnenschein. 1990. "Developmental Changes in Strategic Approaches to Classification," *Journal of Experimental Child Psychology*, Vol. 49, 342–62.
- Friedman, W. J. 1989. "The Development of Children's Knowledge of Temporal Structure," *Child Development*, Vol. 57, 1386–1400.
- Friedman, W. J. 1990. "Children's Representations of the Pattern of Daily Activities," *Child Development*, Vol. 61, 1399–1412.
- Friedman, W. J. 1992. "The Development of Children's Representations of Temporal Structure," en *Time, Action, and Cognition: Towards Bridging the Gap*. Editado por F. Macar, V. Pouthas, y W. J. Friedman. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. 2000. Editado por J. P. Shonkoff y D. A. Phillips. Washington, DC: National Academy Press.
- Fuson, K. C. 1988. *Children's Counting and Concepts of Number*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Fuson, K. C. 1992a. "Relationships between Counting and Cardinality from Age 2 to Age 8," en *Pathways to Number: Children's Developing Numerical Abilities*. Editado por J. Bideaud, C. Meljac, y J. P. Fischer. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fuson, K. C. 1992b. "Research on Whole Number Addition and Subtraction," en *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. Editado por D. Grouws. Nueva York: Macmillan.
- Fuson, K. C. 2004. "Pre-K to Grade 2 Goals and Standards: Achieving 21st-Century Mastery for All," en *Engaging Young Children in Mathematics: Standards for Early Childhood Mathematics Education*. Editado por D. Clements, J. Sarama; y A. M. DiBiase. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Fuson, K. C., y Y. Kwon. 1992. "Korean Children's Single-Digit Addition and Subtraction: Numbers Structured by Ten," *Journal for Research in Mathematics Education*, Vol. 23, 148–65.
- Fuson, K. C., y otros. 2000. "Blending the Best of the Twentieth Century to Achieve a Mathematics Equity Pedagogy in the Twenty-First Century," en *Learning Mathematics for a New Century*. Editado por M. J. Burke. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Fuson, K.; J. Richards; y D. J. Briars. 1982. "The Acquisition and Elaboration of the Number Word Sequence," en *Progress in Cognitive Development: Children's Logical and Mathematical Cognition* (Vol. 1). Editado por C. Brainerd. Nueva York: Springer-Verlag.
- Geary, D. C. 1994. *Children's Mathematical Development: Research and Practical Applications*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Gelman, R., y C. R. Gallistel. 1978. *The Child's Understanding of Number*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ginsburg, H. P.; N. Inoue; y K. H. Seo. 1999. "Young Children Doing Mathematics: Observations of Everyday Activities," en *Mathematics in the Early Years*. Editado

- por J. V. Cooper. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Ginsburg, H. P.; A. Klein; y P. Starkey. 1998. "The Development of Children's Mathematical Thinking: Connecting Research with Practice," en *Handbook of Child Psychology, Vol. 4. Child Psychology in Practice*. 4th ed. Editado por W. Damon (Serie Ed.), J. E. Sigel, y A. Renninger (Vol. Eds.), Nueva York: Wiley.
- Ginsburg, H. P., y otros. 2006. "Mathematical Thinking and Learning," en *Blackwell Handbook of Early Childhood Development*. Editado por K. McCartney y D. Phillips. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Ginsburg, H. P., y S. Opper. 1988. *Piaget's Theory of Intellectual Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Gouteux, S., y E. Spelke. 2004. "Children's Use of Geometry and Landmarks to Reorient in an Open Space," *Cognition*, Vol. 81, N° 2, 119–48.
- Greenes, C. 1999. "Ready to Learn," en *Mathematics in the Early Years*. Editado por J. V. Cooper. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Hatano, G. 1988. "Social and Motivational Basis for Mathematical Understanding," *New Directions for Child Development*, Vol. 41, 55–70.
- Hiebert, J., y otros. 1997. *Making Sense: Teaching and Learning Mathematics with Understanding*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hughes, M. 1986. *Children and Number: Difficulties in Learning Mathematics*. Nueva York: Basil Blackwell.
- Huttenlocher, J.; N. C. Jordan; y S. C. Levine. 1994. "A Mental Model for Early Arithmetic," *Journal of Experimental Psychology*, Vol. 123, 284–96.
- Inhelder, B., y J. Piaget. 1969. *The Early Growth of Logic in the Child*. Nueva York: W. W. Norton & Company.
- Klein, A., y P. J. Starkey. 2004. "Fostering Preschool Children's Mathematical Knowledge: Findings from the Berkeley Math Readiness Project," en *Engaging Young Children in Mathematics: Standards for Early Childhood Mathematics Education*. Editado por D. H. Clements y J. Samara. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lehrer, R.; M. Jenkins; y H. Osana. 1998. "Longitudinal Study of Children's Reasoning about Space and Geometry," en *Designing Learning Environments for Developing Understanding of Geometry and Space*. Editado por R. Lehrer and D. Chazen. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Long, K., y C. Kamii. 2001. "The Measurement of Time: Children's Construction of Transitivity, Unit Iteration, and Conservation of Speed," *School Science and Mathematics*, Vol. 101, N° 3, 125–32.
- Marvin, C. A. 1995. "The Family Car as a 'Vehicle' for Children's Use of Distant Time Referents," *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 10, 185–203.
- Matsushita, K. 1994. "Acquiring Mathematical Knowledge through Semantic and Pragmatic Problem Solving," *Human Development*, Vol. 37, 220–32.
- Murata, A. 2004. "Paths to Learning Ten-Structured Understanding of Teen Sums: Addition Solution Methods of Japanese Grade 1 Students," *Cognition and Instruction*, Vol. 22, 185–218.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC) y National Council for Teachers of Mathematics (NCTM). 2002. *Joint Position Statement, Early Childhood Mathematics: Promoting Good Beginnings*.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). 2000. *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, VA: Autor.
- Piaget, J., y B. Inhelder. 1967. *The Child's Conception of Space*. Nueva York: Norton.
- Piaget, J.; B. Inhelder; y A. Szeminka. 1960. *The Child's Conception of Geometry*. Nueva York: Basic Books.

- Pieraut-Le Bonniec, G. 1982. "From Rhythm to Reversibility," en *Action and Thought: From Sensorimotor Schemes to Symbolic Operations*. Editado por G. E. Forman. Londres: Academic Press.
- Principles and Standards for School Mathematics*. 2000. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics (NCTM).
- A Research Companion to Principles and Standards for School Mathematics*. 2003. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics (NCTM).
- Rieser, J. J.; A. E. Garing; y M. F. Young. 1994. "Imagery, Action, and Young Children's Spatial Orientation: It's Not Being There That Counts, It's What One Has in Mind," *Child Development*, Vol. 65, N° 5, 1272-78.
- Scott, C. 1997. "The Acquisition of Some Conversational Time Concepts by Pre-school Children." Comunicado presentado en la Conferencia Anual de la American Educational Research Association. Chicago, Illinois, marzo.
- Seo, K., y H. P. Ginsburg. 2004. "What Is Developmentally Appropriate in Early Childhood Mathematics Education? Lessons from New Research," en *Engaging Young Children in Mathematics: Standards for Early Childhood Mathematics Education*. Editado por D. H. Clements, J. Sarama, y A. M. DiBiase. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Shannon, A. 1999. *Keeping Score*. Washington, DC: National Academy Press.
- Shaw, J. M., y S. S. Blake. 1998. *Mathematics for Young Children*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Siegler, R. S., y M. Robinson. 1982. "The Development of Numerical Understandings" ["El desarrollo de comprensiones numéricas"], en *Advances in Child Development and Behavior*, Vol. 16. Editado por H. W. Reese y L. P. Lipsitt. Nueva York: Academic Press.
- Smith, S. S. 2001. *Early Childhood Mathematics*. Boston, MA: Allyn y Bacon.
- Sophian, C. 1996. *Children's Numbers*. Boulder, CO: Westview Press.
- Sophian, C. 1998. "Early Developments in Children's Understanding of Number: Inferences about Numeracy and One-to-One Correspondence," *Child Development*, Vol. 59, 1397-1414.
- Sophian, C., y N. Adams. 1987. "Infants' Understanding of Numerical Transformations," *British Journal of Developmental Psychology*, Vol. 5, 257-64.
- Starkey, P. 1992. "The Early Development of Numerical Reasoning," *Cognition*, Vol. 43, 93-126.
- Starkey, P., y R. G. Cooper. 1995. "The Development of Subitizing in Young Children," *British Journal of Developmental Psychology*, Vol. 13, 399-420.
- Starkey, P.; A. Klein; y A. Wakeley. 2004. "Enhancing Young Children's Mathematical Knowledge Through a Pre-Kindergarten Mathematics Intervention," *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 19, 99-120.
- Steen, L. A. 1990. *On the Shoulders of Giants: New Approaches to Numeracy*. Washington, DC: National Academy Press.
- Stigler, J. 1984. "Mental Abacus: The Effect of Abacus Training on Chinese Children's Mental Calculation," *Cognitive Psychology*, Vol. 16, 145-76.
- Van de Walle, J. A. 2001. *Elementary and Middle School Mathematics: Teaching Developmentally*. 4th ed. Nueva York: Longman.
- Van Hiele, P. M. 1986. *Structure and Insight: A Theory of Mathematics Education*. Orlando, FL: Academic Press.
- Wagner, S. H., y J. Walters. 1982. "A Longitudinal Analysis of Early Number Concepts: From Numbers to Number," en *Action and Thought: from Sensorimotor Schemes to Symbolic Operations*. Editado por G. E. Forman. Nueva York: Academic Press.
- Wason, P. C., y P. N. Johnson-Laird. 1972. *Psychology of Reasoning: Structure and Content*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

APÉNDICE

Resumen de Los Fundamentos

Desarrollo socio-emocional

Ser

1.0 Autoconciencia del ser

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
1.1 Describen sus características físicas, de comportamiento y habilidades de manera positiva.	1.1 Comparan sus características con aquellas de otros y muestran una conciencia creciente de sus características psicológicas, como pensamientos y sentimientos.

2.0 Autorregulación del ser

2.1 Necesitan guía de un adulto para manejar su atención, sentimientos e impulsos y muestran algo de esfuerzo para autocontrolar.	2.1 Regulan su atención, pensamientos, sentimientos e impulsos de manera más consistente aunque a veces el apoyo del adulto es necesario.
---	---

3.0 Entendimiento social y emocional

3.1 Buscan comprender los sentimientos y comportamientos de la persona, ven la diversidad en las características humanas y se interesan en cómo las personas son similares y diferentes.	3.1 Comienzan a comprender las razones mentales y psicológicas por las que actúan las personas cuando hacen cosas y cómo éstas contribuyen a las diferencias entre las personas.
--	--

4.0 Empatía y calidez

4.1 Demuestran preocupación por las necesidades de otros y por las personas angustiadas.	4.1 Responden a la angustia y necesidades de otros con calidez compasiva y es más probable que ayuden.
--	--

5.0 Iniciativa en el aprendizaje

5.1 Disfrutan aprender y confía en sus habilidades para hacer nuevos descubrimientos aunque puedan no persistir en la resolución de problemas difíciles.	5.1 Toman una iniciativa mayor en hacer nuevos descubrimientos, en identificar nuevas soluciones y en persistir en intentar resolver problemas.
--	---

Interacción social

1.0 Interacciones con adultos conocidos

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
1.1 Interactúan con adultos familiares de manera cómoda y competente, en particular, en entornos conocidos.	1.1 Participan en interacciones más largas y más recíprocas con adultos familiares y toman una iniciativa mayor en la interacción social.

2.0 Interacciones entre sus iguales

2.1 Interactúan fácilmente entre iguales en actividades compartidas que en ocasiones se convierten en esfuerzos de cooperación.	2.1 Cooperan entre sí de manera más activa e intencional.
2.2 Participan en secuencias simples de juego imaginario.	2.2 Crean secuencias más complejas de juego imaginario que incluyen planificación, coordinación de papeles y cooperación.
2.3 Buscan asistencia para resolver el conflicto de pares, en especial cuando los desacuerdos se han intensificado a agresión física.	2.3 Negocian entre sí, buscando la asistencia de un adulto cuando sea necesario, y usan cada vez más las palabras para responder al conflicto. Los desacuerdos se pueden expresar con burla verbal además de agresión física.

3.0 Participación en grupo

3.1 Participan en actividades de grupo y está comenzando a comprender y cooperar con expectativas sociales, reglas de grupo y roles.	3.1 Participan de manera positiva y cooperativa como miembros del grupo.
--	--

4.0 Cooperación y responsabilidad

4.1 Buscan cooperar con las indicaciones de los adultos pero sus capacidades para el autocontrol son limitadas, en especial cuando se frustran o se molestan.	4.1 Tienen capacidades de crecimiento para el autocontrol y se los motiva para cooperar a fin de recibir la aprobación de los adultos y piensan de manera que se aprueben a sí mismos.
---	--

Relaciones

1.0 Apego a los padres

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
1.1 Buscan seguridad y apoyo de sus figuras de apego familiares principales.	1.1 Toman una iniciativa mayor en buscar seguridad y apoyo de sus figuras de apego familiares principales.
1.2 Contribuyen a mantener relaciones positivas con sus figuras de apego familiares principales.	1.2 Contribuyen a la cooperación mutua positiva con sus figuras de apego familiares principales.
1.3 Después de la experiencia con cuidado fuera del hogar, manejan las partidas y separaciones de las figuras principales de apego familiar con asistencia del maestro.	1.3 Después de la experiencia con cuidado fuera del hogar, parten cómodamente de las figuras de apego familiares principales. Además, mantienen el bienestar mientras se apartan de las figuras principales de apego familiar en el transcurso del día.

2.0 Relaciones cercanas con maestros y cuidadores

2.1 Buscan seguridad y apoyo de sus maestros y cuidadores principales.	2.1 Toman una mayor iniciativa para buscar el apoyo de sus maestros y encargados principales.
2.2 Contribuyen a mantener relaciones positivas con sus maestros y cuidadores primarios.	2.2 Contribuyen a la cooperación mutua positiva con sus maestros y cuidadores principales.

3.0 Amistades

3.1 Eligen jugar con uno o dos de sus iguales particulares, los cuales identifican como amigos.	3.1 Las amistades son más recíprocas, exclusivas, y duraderas.
---	--

Idioma y lectoescritura

Comprensión auditiva y expresión oral

1.0 Uso del idioma y sus convenciones

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
1.1 Usan el idioma para comunicarse con otros en situaciones conocidas como las no reconocidas para una variedad de fines básicos, que incluyen describir, solicitar, comentar, reconocer, saludar y rechazar.	1.1 Usan el idioma para comunicarse con otros tanto en situaciones conocidas como las no reconocidas para una variedad de fines básicos y avanzados, que incluyen razonar, predecir, resolver problemas y buscar nueva información.
1.2 Hablan amablemente claro para ser comprendidos por adultos y niños conocidos.	1.2 Hablan amablemente claro para ser comprendidos tanto por adultos y niños conocidos y desconocidos.
1.3 Usan el idioma y estilo aceptado durante la comunicación con adultos y niños conocidos.	1.3 Usan el idioma y estilo aceptado durante la comunicación tanto con adultos y niños conocidos como aquellos que no son desconocidos.
1.4 Usan el idioma para construir narrativas breves que son reales o de ficción.	1.4 Usan el idioma para construir narrativas extendidas que son reales o de ficción.

2.0 Vocabulario

2.1 Comprenden y usan palabras aceptadas para objetos, acciones y atributos que se encuentran frecuentemente tanto en contextos reales como simbólicos.	2.1 Comprenden y usan una variedad y especificidad cada vez mayor de palabras aceptadas para objetos, acciones y atributos que se encuentran tanto en contextos reales como simbólicos.
2.2 Comprenden y usan palabras aceptadas para categorías de objetos encontradas y utilizadas frecuentemente en la vida cotidiana.	2.2 Comprenden y usan palabras aceptadas para categorías de objetos encontradas en la vida cotidiana.
2.3 Comprenden y usan palabras simples que describen las relaciones entre los objetos.	2.3 Comprenden y usan tanto palabras simples como complejas que describen las relaciones entre los objetos.

3.0 Gramática

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
3.1 Comprenden y usan oraciones cada vez más complejas y largas, incluyendo oraciones que combinan dos frases o dos o tres conceptos para comunicar ideas.	3.1 Comprenden y usan oraciones cada vez más complejas y largas, incluyendo oraciones que combinan dos o tres frases o tres o cuatro conceptos para comunicar ideas.
3.2 Comprenden y generalmente usan gramática apropiada para la edad, lo que incluye formas de palabras aceptadas, como acuerdo entre sujeto y verbo, tiempos progresivos, tiempo pasado regular, plurales regulares, pronombres y posesivos.	3.2 Comprenden y generalmente usan gramática apropiada para la edad, lo que incluye formas de palabras aceptadas, como acuerdo entre sujeto y verbo, tiempos progresivos, tiempo pasado regular e irregular, plurales regulares e irregulares, pronombres y posesivos.

Lectura

1.0 Conceptos sobre letras impresas

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
1.1 Comienzan a mostrar comportamientos de manejo de libros apropiado para la edad y comienzan a reconocer convenciones de letras impresas.	1.1 Muestran comportamientos apropiados de manejo de libros y conocimiento de convenciones de letras impresas.
1.2 Reconocen las letras impresas como algo que se puede leer.	1.2 Comprenden que las letras impresas son algo que se lee y que tienen un significado específico.

2.0 Conciencia fonológica

	2.1 Oralmente fusionan y eliminan palabras y sílabas en el apoyo de imágenes u objetos.
	2.2 Oralmente mezclan inicios, rimas y fonemas de palabras y oralmente eliminan el inicio de palabras, <u>con</u> el apoyo de imágenes u objetos.

3.0 Alfabeto y reconocimiento de palabras/letras impresas

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
3.1 Reconocen la primera letra de su propio nombre.	3.1 Reconocen su propio nombre u otras palabras comunes cuando las ven escritas.
3.2 Unen los nombres de algunas letras con su forma impresa.	3.2 Unen más de la mitad de los nombres con letras en mayúscula y más de la mitad de nombres con letras en minúscula con su forma impresa.
	3.3 Comienzan a reconocer qué letras tienen sonidos.

4.0 Comprensión y análisis de texto apropiado para la edad

4.1 Demuestran conocimiento de muchos personajes o eventos en una historia familiar (por ejemplo: quién, qué, dónde) a través de responder preguntas (por ejemplo recordar o simplemente inferir), volver a contar, recrear, o crear un trabajo de arte.	4.1 Demuestran conocimiento de detalles en una historia familiar, como personajes, eventos, y orden de los eventos respondiendo preguntas (especialmente resumiendo, prediciendo e infiriendo), volviendo a contar, recreando o creando un trabajo de arte.
4.2 Demuestran conocimiento del texto informativo etiquetando, describiendo, jugando o creando trabajos de arte.	4.2 Usan información de texto informativo en una variedad de formas que incluyen describir, relacionar, categorizar o comparar y contrastar.

5.0 Interés y respuesta a la lectoescritura

5.1 Demuestran disfrutar de las actividades de alfabetización y relacionadas con la alfabetización.	5.1 Demuestran, cada vez con más independencia, disfrute de las actividades de alfabetización y relacionadas con la alfabetización.
5.2 Participan en rutinas relacionadas con actividades de alfabetización.	5.2 Participan en rutinas más complejas relacionadas con actividades de alfabetización.

Escritura

1.0 Estrategias de escritura

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
1.1 Experimentan con el agarre y la postura corporal usando una variedad de herramientas de dibujo y escritura.	1.1 Ajustan el agarre y la postura corporal para un mayor control en el dibujo y la escritura.
1.2 Escriben usando garabatos que estén en distintas imágenes.	1.2 Escriben letras o formas que parecen letras para representar palabras o ideas.
1.3 Escriben marcas para representar su propio nombre.	1.3 Escriben el primer nombre casi correctamente.

Desarrollo de la lengua inglesa

Comprensión auditiva

1.0 Los niños escuchan con comprensión.

Enfoque: Primeras palabras

<i>Inicial</i>	<i>Medio</i>	<i>Avanzado</i>
1.1 Prestan atención al idioma inglés oral tanto en las actividades reales como simuladas, basándose en la entonación, las expresiones faciales o los gestos de la persona que habla.	1.1 Demuestran la comprensión de las palabras en inglés que se refieren a objetos y acciones como también frases encontradas con frecuencia en las actividades reales y simuladas.	1.1 Comienzan a demostrar la comprensión de un mayor grupo de palabras en inglés (para los objetos y las acciones, pronombres personales y posesivos) en las actividades reales y simuladas.

Enfoque: Pedidos e instrucciones

1.2 Comienzan a seguir las instrucciones simples en inglés especialmente cuando hay pistas contextuales.	1.2 Responden adecuadamente a los pedidos que involucran un paso cuando se lo solicita personalmente otra persona, que puede ocurrir con o sin pistas contextuales.	1.2 Siguen las instrucciones que involucran una secuencia de uno o dos pasos, basándose menos en las pistas contextuales.
--	---	---

Enfoque: Conceptos básicos y avanzados

1.3 Demuestran una comprensión de las palabras relacionadas con conceptos básicos y avanzados en la lengua materna que son apropiadas para la edad (según lo informan los padres, maestros, asistentes, u otras personas con la ayuda de un intérprete de ser necesario).	1.3 Comienzan a demostrar una comprensión de las palabras en inglés relacionadas con los conceptos básicos.	1.3 Demuestran una comprensión de las palabras en inglés relacionadas con conceptos más avanzados.
---	---	--

Expresión oral

1.0 Los niños usan estrategias no verbales y verbales para comunicarse con otras personas.

Enfoque: Comunicación de necesidades

<i>Inicial</i>	<i>Medio</i>	<i>Avanzado</i>
1.1 Utilizan una comunicación no verbal, como gestos o conductas, para llamar la atención, solicitar objetos, o iniciar una respuesta de otros.	1.1 Combinan una comunicación no verbal con una comunicación un poco verbal para que otras personas lo comprendan (puede alternar el código, es decir, usar la lengua materna y el inglés, y usar una expresión oral telegráfica y/o estándar).	1.1 Muestran una mayor confianza en la comunicación verbal en inglés para que otras personas lo entiendan.

Enfoque: Producción de vocabulario

1.2 Utilizan vocabulario en la lengua materna que es apropiado a la edad (según lo informan los padres, los maestros, los asistentes u otras personas y con la colaboración de un intérprete de ser necesario).	1.2 Comienzan a usar vocabulario en inglés, principalmente consistente en sustantivos concretos y con algunos verbos y pronombres (lenguaje teleográfico).	1.2 Usan nuevo vocabulario en inglés para compartir el conocimiento de los conceptos.
---	--	---

Enfoque: Conversación

1.3 Conversan en la lengua materna (según lo informan los padres, los maestros, los ayudantes u otras personas con la ayuda de un intérprete de ser necesario).	1.3 Comienzan a conversar con otros, usando vocabulario en inglés pero puede alternar el código (es decir, usar la lengua materna e inglés).	1.3 Sostienen una conversación en inglés acerca de una gran variedad de temas.
---	--	--

1.0 Los niños usan estrategias no verbales y verbales para comunicarse con otras personas.

Enfoque: Duración y complejidad de emisiones verbales

<i>Inicial</i>	<i>Medio</i>	<i>Avanzado</i>
1.4 Utilizan una variedad de longitudes de emisiones verbales en la lengua materna que es apropiado a la edad (según lo informan los padres, los maestros, los asistentes u otras personas, con la colaboración de un intérprete de ser necesario).	1.4 Usan emisiones verbales de dos y tres palabras.	1.4 Aumentan la longitud de las emisiones verbales en inglés mediante la incorporación de pronombres posesivos (por ejemplo, su); conjunciones (por ejemplo, y, o); u otros elementos (por ejemplo, adjetivos, adverbios).

Enfoque: Gramática

1.5 Utilizan gramática apropiada a la edad en la lengua materna (por ejemplo, plurales, tiempo verbal pasado; uso del sujeto, verbo, objeto) a veces con errores (según lo informan los padres, maestros, asistentes, u otras personas con la ayuda de un intérprete de ser necesario).	1.5 Comienzan a usar indicadores gramaticales en inglés (por ejemplo, <i>-ing</i> o el plural <i>-s</i>) y por momento, aplica las reglas gramaticales de la lengua materna al inglés,	1.5 Expanden el uso de diferentes formas de gramática en inglés (por ejemplo, plurales, tiempo verbal pasado, uso del sujeto, verbo y objeto) a veces con errores.
---	---	--

Enfoque: Consultas

1.6 Realizan una variedad de tipos de preguntas (por ejemplo, “qué”, “por qué”, “cómo”, “cuándo” y “dónde”) en la lengua materna (según lo informan los padres, los maestros, asistentes, u otras personas, con la colaboración de un intérprete si es necesario).	1.6 Comienzan a realizar preguntas “qué” y “por qué” en inglés, a veces con errores.	1.6 Comienzan a realizar preguntas “qué”, “por qué”, “cómo”, “cuándo” y “dónde” en formas más completas en inglés, a veces con errores.
--	--	---

2.0 Los niños comienzan a entender y usan convenciones sociales en inglés.

Enfoque: Convenciones sociales

<i>Inicial</i>	<i>Medio</i>	<i>Avanzado</i>
2.1 Usan convenciones sociales en la lengua materna (según lo informan los padres, los maestros, los ayudantes u otras personas con la ayuda de un intérprete de ser necesario).	2.1 Demuestran una comprensión inicial de las convenciones sociales en inglés.	2.1 Usan adecuadamente las palabras y el tono de la voz asociado con las convenciones sociales en inglés.

3.0 Los niños usan el idioma para crear narraciones orales acerca de sus experiencias personales.

Enfoque: Desarrollo narrativo

3.1 Crean una narración en la lengua materna (según lo informan los padres, los maestros, los ayudantes o otras personas con la ayuda de un intérprete si es necesario).	3.1 Comienzan a usar el inglés para hablar acerca de experiencias personales; puede completar una narración en la lengua materna mientras usa algo de inglés (es decir, cambio de código).	3.1 Producen narraciones simples en inglés que son reales o ficticias.
--	--	--

Lectura

1.0 Los niños demuestran un aprecio y placer a la lectura y a la literatura.

Enfoque: Participar en la actividad de lectura en voz alta

<i>Inicial</i>	<i>Medio</i>	<i>Avanzado</i>
1.1 Prestan atención a un adulto que lee un pequeño libro de cuentos escrito en la lengua materna o un libro de cuentos escrito en inglés si el cuento ha sido leído en la lengua materna.	1.1 Comienzan a participar en las actividades de lectura, usando libros escritos en inglés cuando la lengua es predecible.	1.1 Participan en actividades de lectura, usando una variedad de géneros que están escritos en inglés (por ejemplo, poesía, cuentos de hadas, libros conceptuales y libros informativos).

Enfoque: Interés en libros y en la lectura

1.2 “Leen” libros conocidos escritos en la lengua materna o en inglés cuando son incentivados por otras personas y en la lengua materna, hablan acerca de los libros.	1.2 Eligen “leer” libros conocidos escritos en la lengua materna o en inglés con mayor independencia y en la lengua materna o en inglés, hablan acerca de los libros.	1.2 Eligen “leer” libros conocidos escritos en inglés con mayor independencia y hablan acerca de los libros.
---	---	--

2.0 Los niños muestran una mayor comprensión de la lectura de libros.

Enfoque: Conexiones personales con la historia

<i>Inicial</i>	<i>Medio</i>	<i>Avanzado</i>
2.1 Comienzan a identificar y a relatar una historia de su experiencia propia en el idioma materno (según lo informan los padres, los maestros, asistentes, con la ayuda de un intérprete de ser necesario).	2.1 Describen sus propias experiencias relacionadas con el tema de la historia, usando un lenguaje telegráfico y estándar en inglés.	2.1 Comienzan a participar en conversaciones largas en inglés acerca de las historias.

Enfoque: Estructura de la historia

2.2 Vuelven a contar una historia en la lengua materna cuando leen o le cuentan una historia en la lengua materna (según lo informan los padres, los maestros, asistentes o cualquier otra persona con la asistencia de un intérprete de ser necesario).	2.2 Vuelven a contar una historia usando la lengua materna y algo de inglés cuando leen o les cuentan una historia en inglés.	2.2 Vuelven a contar en inglés la mayor parte de una historia que les leyeron o contaron en inglés.
--	---	---

3.0 Los niños demuestran una comprensión de las convenciones de la letra impresa.

Enfoque: Manejo de libros

3.1 Comienzan a comprender que los libros se leen siempre de la misma manera (por ejemplo, en inglés, las páginas se pasan de derecha a izquierda y se lee de arriba hacia abajo, de izquierda a derecha; esto puede variar en otros idiomas).	3.1 Continúan desarrollando un entendimiento de cómo se lee un libro, a veces aplica el conocimiento de las convenciones de la letra impresa de la lengua materna.	3.1 Demuestran entendimiento de que las letras impresas en inglés están organizadas de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo y que las hojas se pasan de derecha a izquierda cuando se lee el libro.
--	--	---

4.0 Los niños demuestran que saben que la letra impresa tiene un significado.

Enfoque: Letra impresa ambiental

<i>Inicial</i>	<i>Medio</i>	<i>Avanzado</i>
4.1 Comienzan a reconocer que los símbolos en el ambiente (el aula, la comunidad, el hogar) acarrear un significado consistente en la lengua materna o en inglés.	4.1 Reconocen en el ambiente (el aula, la comunidad, o el hogar) algunos símbolos, palabras y etiquetas impresas familiares en la lengua materna o en inglés.	4.1 Reconocen en el ambiente (el aula, la comunidad, o el hogar) una cantidad mayor de símbolos, palabras y etiquetas impresas familiares en inglés.

5.0 Los niños demuestran progreso en su conocimiento del alfabeto en inglés.

Enfoque: Conocimiento de las letras

5.1 Interactúan con el material que representa las letras del alfabeto inglés.	5.1 Comienzan a hablar acerca de las letras del alfabeto inglés mientras juega e interactúa con ellas; pueden alterar el código (usan la lengua materna y el inglés).	5.1 Comienzan a demostrar el entendimiento de que las letras del alfabeto inglés son símbolos usados para realizar palabras.
--	---	--

Enfoque: Reconocimiento de las letras

5.2 Comienzan a reconocer la primera letra en su propio nombre o el carácter para su propio nombre en la lengua materna o inglés.	5.2 Identifican algunas letras del alfabeto en inglés.	5.2 Identifican diez letras o más del alfabeto en inglés.
---	--	---

6.0 Los niños demuestran conocimiento fonológico.

Enfoque: Rima

<i>Inicial</i>	<i>Medio</i>	<i>Avanzado</i>
6.1 Escuchan atentamente y comienzan a participar en canciones simples, poemas y juegos con los dedos que destacan la rima en la lengua materna o en inglés.	6.1 Comienzan a repetir o recitar canciones simples, poemas y juegos con los dedos que destacan la rima en la lengua materna o en inglés.	6.1 Repiten, recitan, producen o inician canciones simples, poemas o juegos con los dedos que destacan la rima en inglés.

Enfoque: Inicio (sonido inicial)

6.2 Escuchan atentamente y comienza a participar en canciones simples, poemas y juegos con los dedos en la lengua materna o en inglés.	6.2 Comienzan a reconocer palabras que tiene un inicio similar (sonido inicial) en la lengua materna en inglés con apoyo.	6.2 Reconocen y producen palabras que tienen un inicio similar (sonido inicial) en inglés.
--	---	--

Enfoque: Diferencias de sonido en la lengua materna y en inglés

6.3 Prestan atención y manejan diferentes sonidos o tonos en palabras en la lengua materna (según lo informan los padres, maestros, asistentes, u otras personas con la ayuda de un intérprete de ser necesario).	6.3 Comienzan a usar palabras en inglés con fonemas (unidades individuales de sonidos significativos en una palabra o sílaba) que son diferentes de la lengua materna.	6.3 Comienzan a manipular sonidos de forma oral (iniciales, rimas y fonemas) de palabras en inglés, con ayuda.
---	--	--

Escritura

1.0 Los niños usan la escritura para comunicar ideas.

Enfoque: Expresión escrita como comunicación

<i>Inicial</i>	<i>Medio</i>	<i>Avanzado</i>
1.1 Comienzan a entender que la escritura se puede usar para comunicar.	1.1 Comienzan a entender que lo que se expresa en su lengua materna o en inglés se puede escribir y otros lo pueden leer.	1.1 Desarrollan una mayor comprensión de que los que se dice en inglés se puede escribir y lo pueden leer otros.

Enfoque: Escribir para representar palabras o ideas

1.2 Comienzan a demostrar el conocimiento de que el lenguaje escrito puede aparecer en su lengua madre o en inglés.	1.2 Comienzan a usar indicadores o símbolos que representan el idioma hablado en la lengua materna.	1.2 Continúan desarrollando la escritura usando las letras o los indicadores similares a las letras para representar sus ideas en inglés.
---	---	---

Enfoque: Escribir su nombre

1.3 Escriben marcas para representar su propio nombre de un modo que se parezca a como se escribe en la lengua materna.	1.3 Intentan copiar su propio nombre en inglés o en el sistema de escritura de su lengua materna.	1.3 Escriben su primer nombre por sí mismos en inglés casi correcto, usando letras del alfabeto inglés para representar adecuadamente la pronunciación en la lengua materna.
---	---	--

Matemáticas

Sentido numérico

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
1.0 Los niños comienzan a comprender números y cantidades en su entorno diario.	1.0 Los niños expanden su comprensión de números y cantidades en su entorno diario.
1.1 Recitan números en orden hasta diez con aumento en la precisión.	1.1 Recitan números en orden hasta el veinte con aumento en la precisión.
1.2 Comienzan a reconocer y nombrar algunos dígitos escritos.	1.2 Reconocen y conocen el número de algunos dígitos escritos.
1.3 Identifican, sin contar, la cantidad de objetos en una colección de hasta tres objetos (es decir, subitizar).	1.3 Identifican, sin contar, la cantidad de objetos en una colección de hasta cuatro objetos (es decir, subitizan).
1.4 Cuentan hasta cinco objetos, usando la correspondencia de uno-a-uno (un objeto para cada palabra de número) con aumento en la precisión.	1.4 Cuentan hasta diez objetos, usando la correspondencia de uno-a-uno (un objeto para cada palabra de número) con aumento en la precisión.
1.5 Usan el nombre del número del último objeto contado para responder a la pregunta, “¿Cuántos . . . ?”	1.5 Comprenden, cuando cuentan, que el nombre del número del último objeto contado representa la cantidad total de objetos en el grupo (es decir, cardinalidad).

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
2.0 Los niños comienzan a comprender relaciones y operaciones con números en su entorno diario.	2.0 Los niños expanden su comprensión de las relaciones y operaciones de números en su entorno diario.
2.1 Comparan visualmente (con o sin conteo) dos grupos de objetos que son obviamente iguales o diferentes y comunican, “más” o “el mismo”.	2.1 Comparan, contando o combinando, dos grupos de hasta cinco objetos y comunican, “más”, “mismo que”, o “menos cantidad” (“menos”).
2.2 Comprenden que adicionar (o restar) uno más objetos de un grupo aumentará (o disminuirá) la cantidad de objetos en el grupo.	2.2 Comprenden que adicionar o restar uno cambia la cantidad en un pequeño grupo de objetos exactamente por uno.
2.3 Comprenden que unir dos grupos de objetos hará que el grupo sea más grande.	2.3 Comprenden que unir dos grupos de objetos hará un grupo más grande y que un grupo de objetos se puede desarmar en grupos más pequeños.
2.4 Resuelven problemas simples de suma y resta de manera no verbal (y a menudo verbal) con un número muy pequeño de objetos (suma hasta 4 o 5).	2.4 Resuelven problemas de suma y resta simples con un número pequeño de objetos (suma hasta 10), generalmente contando.

Álgebra y funciones (Clasificación y patrones)

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
1.0 Los niños comienzan a clasificar objetos en su entorno diario.	1.0 Los niños expanden su comprensión de la clasificación de objetos en su entorno diario.
1.1 Clasifican objetos por un atributo en dos grupos o más cada vez con más precisión.	1.1 Clasifican objetos por uno o más atributos, en dos o más grupos, cada vez con más precisión (por ej. pueden clasificar primero por un atributo y luego por otro atributo).
2.0 Los niños comienzan a reconocer patrones simples, de repetición.	2.0 Los niños expanden su comprensión de patrones simples, de repetición.
2.1 Comienzan a identificar o reconocer un patrón de repetición.	2.1 Reconocen y duplican patrones de repetición simples.
2.2 Intentan crear un patrón de repetición simple al marcar uno.	2.2 Comienzan a extender y crear simples patrones de repetición.

Medición

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
1.0 Los niños comienzan a comparar y ordenar objetos.	1.0 Los niños expanden su comprensión de comparación, orden y medición de objetos.
1.1 Demuestran conciencia de que los objetos se pueden comparar por longitud, peso, o capacidad, notando diferencias considerables, usando palabras como más grande, más largo, más pesado o más alto o colocando objetos lado a lado para comparar la longitud.	1.1 Comparar dos objetos por longitud, peso o capacidad directamente (por ej. colocar objetos lado a lado) o indirectamente (por ej., usar un tercer objeto).
1.2 Ordenan tres objetos por tamaño.	1.2 Ordenan cuatro o más objetos por tamaño.
	1.3 Miden la longitud usando varios duplicados de las unidades de cemento del mismo tamaño extendidos de extremo a extremo.

Geometría

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
1.0 Los niños comienzan a identificar y usar formas comunes en su entorno diario.	1.0 Los niños identifican y usan una variedad de formas en su entorno diario.
1.1 Identifican formas simples, de dos dimensiones, como un círculo y un cuadrado.	1.1 Identifican, describen y construyen una variedad de diferentes formas, incluyendo variaciones de un círculo, triángulo, rectángulo y otras formas.
1.2 Usa formas individuales para representar diferentes elementos de una imagen o un diseño.	1.2 Combina diferente formas para crear una imagen o un diseño.
2.0 Los niños comienzan a comprender las posiciones en el espacio.	2.0 Los niños expanden su comprensión de las posiciones en el espacio.
2.1 Identifican posiciones de objetos y personas en el espacio, como en/sobre/debajo de, arriba/abajo y adentro/afuera.	2.1 Identifican posiciones de objetos y personas en el espacio, incluso en/sobre/debajo de, arriba/abajo, adentro/afuera, al lado de/entre, y en frente de/detrás.

Razonamiento matemático

<i>Aproximadamente a los 48 meses de edad</i>	<i>Aproximadamente a los 60 meses de edad</i>
1.0 Los niños usan pensamiento matemático para resolver problemas que surgen en su entorno diario.	1.0 Los niños expanden el uso del pensamiento matemático para resolver problemas que surgen en su entorno diario.
1.1 Comienzan a aplicar estrategias matemáticas simples para resolver problemas en su entorno.	1.1 Identifican y aplican una variedad de estrategias matemáticas para resolver problemas en su entorno.