



Apoyo a todos los niños mediante el uso de las
Early Learning and Development Standards:
Niños estudiantes de dos idiomas





La declaración de la OEC sobre la inclusión

La Oficina de la Primera Infancia de Connecticut (OEC) desea que todos los niños y las familias tengan un sentido de pertenencia y se sientan valorados, respetados y apoyados. Las políticas, la financiación y los servicios de la OEC atienden las necesidades de los niños y las familias a fin de garantizar las condiciones propicias para que cada niño alcance su máximo potencial. Para lograr este objetivo, se requiere una participación plena en las actividades diarias en el hogar, la escuela y la comunidad. La OEC, los proveedores, las comunidades y las escuelas adoptan y promueven la cultura, las prácticas y las relaciones necesarias para fomentar la inclusión, el acceso significativo y la participación en beneficio de TODOS los niños. Los entornos inclusivos favorecen a todos los niños, con y sin discapacidades o diferencias, a sus familias y a sus cuidadores.

Índice

Introducción	página 3
El Marco de desarrollo de dos idiomas de las CT ELDS	página 3
Niños estudiantes de dos idiomas	página 4
Aprendizaje del lenguaje	páginas 4-5
Aprendizaje de un segundo idioma	página 6
La conexión entre el idioma y las relaciones	página 7
Los beneficios del bilingüismo	página 8
Los desafíos de crecer siendo bilingüe	página 8
Estrategias para enseñar a los niños estudiantes de dos idiomas	páginas 9-10
Ejemplos: Uso de estrategias de apoyo para los niños estudiantes de dos idiomas con las CT ELDS	páginas 11-12
Involucrar a las familias de los niños estudiantes de dos idiomas	páginas 13-17
Competencia cultural y lingüística	páginas 18-21
Pruebas diagnósticas para los niños estudiantes de dos idiomas	páginas 21-22
Evaluación con los niños estudiantes de dos idiomas	páginas 22-23
Distinción entre los retrasos y el desarrollo de dos idiomas	páginas 23-24
Apoyo continuo para trabajar con niños estudiantes de dos idiomas	página 24
Referencias	páginas 25-28

Introducción

Cada vez más niños están expuestos a más de un idioma durante los primeros cinco años de sus vidas. Es de suma importancia tener en cuenta sus necesidades únicas durante la implementación de las Connecticut Early Learning and Development Standards (CT ELDS, Normas de aprendizaje y desarrollo temprano de Connecticut). Los programas que apliquen las CT ELDS deben considerar los antecedentes lingüísticos de los niños que reciban servicios y del personal de apoyo a fin de aumentar sus conocimientos y habilidades en relación con el desarrollo de dos idiomas. Es importante reconocer el carácter singular del aprendizaje de varios idiomas durante los primeros cinco años, un período del desarrollo donde TODOS los niños están ampliando sus habilidades lingüísticas.

Con el objetivo de apoyar a los niños pequeños estudiantes de dos idiomas, los programas deben hacer lo siguiente:

- Crear un clima receptivo y respetuoso con todos los idiomas, las culturas y las capacidades.
- Asegurarse de que todos los niños reciban apoyo en su lengua materna para ayudarlos a ampliar las habilidades y los conocimientos que ya tienen mientras obtienen los beneficios de ser bilingües.
- Brindar apoyo al personal mientras aprende y mejora continuamente sus habilidades para ayudar a que los niños estudiantes de dos idiomas aprendan el lenguaje y desarrollen sus habilidades y conocimientos en todas las áreas de desarrollo.

Este es un documento complementario de las CT ELDS y el Marco para niños estudiantes de dos idiomas, que comienza en la página 52 de ese documento. Está destinado a brindar orientación específica para apoyar a los niños que aprenden dos idiomas mediante el uso de las CT ELDS.

Se puede consultar información adicional en los demás documentos que conforman esta serie:

Apoyo a todos los niños mediante el uso de las CT ELDS:

- *Guía sobre dominios y módulos*
- *Creación de un plan de estudios significativo*
- *Cómo satisfacer las necesidades de estudiantes diversos*
- *Guía para las familias*

“Los niños y las familias que reciben servicios en programas para la primera infancia reflejan la diversidad étnica, cultural y lingüística del país. Todos los niños del país merecen recibir una educación para la primera infancia que sea receptiva a sus familias, sus comunidades y sus orígenes culturales, raciales y étnicos”.

National Association for the Education of Young Children (Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños) (1995, p. 1)

El Marco de desarrollo de dos idiomas de las CT ELDS

El documento CT ELDS incluye el Marco de desarrollo de dos idiomas, que contempla el aprendizaje de un segundo idioma en los niños. Es un documento complementario de las CT ELDS cuyo objetivo es informar sobre las etapas típicas del proceso de aprendizaje de un segundo idioma y a brindar asistencia a los proveedores de cuidado y educación para la primera infancia que apoyan el crecimiento y el desarrollo de los niños pequeños que aprenden más de un idioma.



El Marco de desarrollo de dos idiomas incluye una evolución general de las habilidades, basada en lo que podría ser habitual para un niño con cierta experiencia inicial en su lengua materna que recibe apoyo continuo en este primer idioma mientras aprende un segundo idioma. Abajo, se muestra la evolución general que se presenta en el Marco de desarrollo de dos idiomas de las CT ELDS.

Etapa inicial	Etapa intermedia	Etapa posterior
Lengua materna y primeras experiencias con el segundo idioma	Uso inicial del segundo idioma	Uso creciente del segundo idioma

El Marco de desarrollo de dos idiomas de las CT ELDS promueve el apoyo continuo para el desarrollo lingüístico de los niños en su lengua materna. Si bien es posible que el apoyo para el desarrollo del primer y segundo idioma no se produzca en los mismos entornos, la comunicación y la coordinación para garantizar que haya objetivos en común contribuirán a garantizar los mejores resultados para los niños (OEC, 2013).

Este documento se basa en el Marco de desarrollo de dos idiomas de las CT ELDS y proporciona más información sobre el desarrollo de dos idiomas, además de estrategias para apoyar el crecimiento y el desarrollo en todas las áreas en el caso de los niños pequeños que son estudiantes de dos idiomas.

Niños estudiantes de dos idiomas

Los niños pueden llegar a aprender más de un idioma de distintas maneras. Podrían aprender dos o más idiomas de forma simultánea en el hogar. Podrían encontrarse en el proceso de aprender un idioma en el hogar mientras comienzan a descubrir un segundo idioma en un entorno de cuidado y educación para la primera infancia. Más allá del patrón de exposición, entre el nacimiento y los cinco años, todos los niños están aprendiendo idiomas. Entender mejor el modo en el que los niños adquieren varios idiomas y respaldar su aprendizaje los ayudará a crecer y desarrollarse en todos los dominios.

Se utilizan muchos términos diferentes para describir a los niños que están aprendiendo más de un idioma. Es posible que los encuentre en este documento y en otras publicaciones.

- **Niños estudiantes de dos idiomas:** niños que están aprendiendo dos (o más) idiomas al mismo tiempo, así como aquellos que están aprendiendo un segundo idioma mientras continúan desarrollando su primer idioma (o su lengua materna) (U.S. Department of Health and Human Services [Departamento de Salud y Servicios Humanos de EE. UU.], 2009). El uso de este término promueve el valor y la importancia del desarrollo de la lengua materna.
- **Niños estudiantes de inglés:** niños cuya lengua materna no es el inglés y estén aprendiendo este idioma. Este término se suele utilizar en los sistemas educativos públicos donde la educación general se imparte en inglés. Si bien es posible que se ofrezca cierta formación en la lengua materna de los niños, se hace hincapié en que aprendan inglés para que puedan aprovechar la experiencia escolar al máximo.
- **Monolingües:** palabra utilizada para referirse a quienes hablan un solo idioma.
- **Bilingües:** palabra utilizada para referirse a quienes hablan fluidamente dos idiomas.
- **Multilingües:** palabra utilizada para referirse a quienes hablan fluidamente dos o más idiomas.

A pesar de las infinitas variaciones que presenta la experiencia de los niños con los idiomas, estos dos términos se utilizan habitualmente en las investigaciones y las publicaciones para hacer referencia a los patrones del aprendizaje de más de un idioma.

- **Bilingüismo simultáneo:** la exposición a los dos idiomas y el aprendizaje se producen al mismo tiempo, a partir del nacimiento.
- **Bilingüismo secuencial:** la exposición a un nuevo idioma y el aprendizaje se producen luego del inicio del aprendizaje de la lengua materna.

“Ya podemos afirmar con seguridad que los bebés y los niños pequeños poseen la capacidad innata de aprender dos o más idiomas desde el nacimiento y que, si la exposición a más de un idioma resulta suficiente tanto en cantidad como en calidad, los niños son capaces de aprender varios idiomas a la perfección”.

(Espinosa, 2014, p. 5)

Aprendizaje del lenguaje

El aprendizaje del lenguaje es una de las tareas más importantes y complejas que realizan los niños pequeños. Dado que es cada vez mayor la cantidad de niños que hablan otros idiomas que no son el inglés, los profesionales de la primera infancia desean aprender la mejor manera de apoyar su crecimiento y desarrollo en todos los dominios. En muchos aspectos, el desarrollo del lenguaje es similar tanto para los niños que aprenden varios idiomas como para los que aprenden solo uno. En esta sección, se explicarán las etapas comunes en el aprendizaje del lenguaje y se hará hincapié en algunas formas en las que aprender más de un idioma podría repercutir en estas etapas en la adquisición del lenguaje.

Comenzaremos con las etapas básicas en el aprendizaje del lenguaje.

Balbuceo: el proceso del desarrollo del lenguaje comienza con el balbuceo. Esta producción temprana de sonidos refleja no solo los sonidos que el bebé escucha en su entorno, sino todos los sonidos que podría necesitar para hablar cualquier idioma. A medida que el bebé crece y escucha de manera continua una mayor cantidad de sonidos de idiomas específicos, comienza a producir solo los sonidos de los idiomas que escucha con regularidad.

Primeras palabras: entre los 12 y los 18 meses, la mayoría de los niños comienzan a combinar los sonidos para producir las primeras palabras. Las primeras 50 palabras de los bebés generalmente contienen una combinación de diferentes tipos de palabras: nombres de personas importantes, como “papá”; nombres de objetos, como “galleta”; palabras funcionales, como “upa”, y palabras sociales, como “adiós” (Tabors, 2008; Conboy y Kuhl, 2011).

Combinación de palabras: alrededor de los 2 años, los niños comienzan a combinar dos palabras para formar oraciones simples (p. ej., “yo salir” o “más galleta”). A medida que crecen, emplean más combinaciones y comienzan a utilizar juntas una mayor cantidad de palabras.

Mayor vocabulario y complejidad lingüística: durante los años de educación preescolar, el objetivo principal es que los niños mejoren el desarrollo del lenguaje oral. Este desarrollo resulta evidente cuando los niños comienzan a participar en conversaciones, usar explicaciones, elaborar argumentos y contar historias (Tabors, 2008).

En esta etapa, también alcanzan otras metas de desarrollo del lenguaje. La mayoría de estas habilidades varía según cada cultura:

- Mayor conciencia de la sintaxis o la forma de combinar palabras para expresar significados más complejos.
- Reglas conversacionales, como los turnos de habla y el contacto visual.
- Usos sociales del lenguaje, como saludos y pedidos, que difieren de una cultura a otra.

En la siguiente tabla, se detallan los componentes básicos del lenguaje que resultan pertinentes para el aprendizaje de cualquier idioma. No obstante, aprender varios idiomas puede repercutir en el desarrollo de los niños en relación con estos componentes básicos del lenguaje. También se incluyen estas posibles diferencias. A continuación, se indican las etapas típicas del bilingüismo secuencial.

Efectos del aprendizaje de dos idiomas en los componentes básicos del lenguaje

Componentes básicos del lenguaje	Efectos del aprendizaje de dos idiomas en el desarrollo de estos componentes
Fonología (los sonidos de la lengua)	<p>La conciencia fonológica es una habilidad transversal a todos los idiomas, pero la manera en la que se aprende depende de los idiomas que se empleen (Anthony, y otros, 2009; Byers-Heinlein, y otros, 2010). Por ejemplo, en general la rima se considera un aspecto importante de la conciencia fonológica en inglés, pero no tanto en español.</p> <p>Si bien se encontraron diferencias en el desarrollo fonológico, más tarde estas diferencias se disiparon y los niños bilingües alcanzaron el mismo nivel que sus pares monolingües durante los años de educación preescolar.</p>
Vocabulario receptivo (entender las palabras de un idioma)	<p>Todos los niños entienden más del lenguaje de lo que pueden usar, y esta diferencia podría ser mayor para los niños que aprenden más de un idioma que para los que aprenden uno solo, sobre todo en las etapas iniciales de la adquisición de un segundo idioma (Fuller, Bein, Kim y Rabe-Hesketh, 2015; Gibson, Peña y Bedore, 2014).</p>
Lenguaje oral o expresivo (cómo se usan las palabras y las oraciones para transmitir un mensaje)	<p>Los niños que aprenden varios idiomas podrían desarrollar el lenguaje expresivo con menor rapidez que los que aprenden uno solo (Páez, Bock y Pizzo, 2011). Además, las diferencias en el desarrollo del lenguaje oral podrían deberse a otros factores, como la educación o el nivel socioeconómico de los padres.</p> <p>Se han identificado diferencias en el vocabulario de los bebés que aprenden varios idiomas en comparación con el de sus pares monolingües. Los bebés bilingües tenían un vocabulario más reducido en sus respectivos idiomas, pero su vocabulario conceptual era de dimensiones comparables.</p>
Pragmática (conocimiento o entendimiento de cómo usar el lenguaje)	<p>Durante los años de educación preescolar, los niños comienzan a aprender a pensar y hablar sobre las habilidades lingüísticas (habilidades metalingüísticas) (Tare y Gelman, 2010). Por ejemplo, podrían decir: "Hoy aprendí una palabra nueva". Después de los tres años, es más probable que comprendan cómo se relaciona un idioma con otro.</p>
Sintaxis (cómo se combinan las palabras para formar oraciones)	<p>Cuando los niños entienden la estructura o la sintaxis de un idioma, les resulta más fácil aprender la sintaxis de otro, sobre todo cuando ambos idiomas presentan similitudes (Paradis, Genesee y Crago, 2011).</p> <p>Los niños (y los adultos) que hablan varios idiomas pueden usar las palabras de más de uno de ellos para comunicarse. Esto se denomina alternancia de código. Es la manera común y esperada en la que los niños optimizan sus habilidades comunicativas. Esta práctica podría incidir en la forma en la que los niños utilizan la sintaxis en un idioma o en ambos.</p>



Aprendizaje de un segundo idioma

El aprendizaje de un segundo idioma se produce en una secuencia de etapas bastante predecible. Los niños que están aprendiendo dos idiomas al mismo tiempo (bilingüismo simultáneo) siguen las mismas etapas básicas. Cuando se adquiere un nuevo idioma después de la infancia (bilingüismo secuencial), podría haber una mayor variación en la evolución o las etapas de desarrollo. Otros factores, tales como la edad, la personalidad, la motivación y la experiencia, también influyen en el aprendizaje de un segundo idioma. La rapidez con la que un niño aprende un segundo idioma depende de los siguientes factores:

- La similitud entre los idiomas, en cuanto a los sonidos, el vocabulario y la sintaxis.
- El nivel de exposición del niño al segundo idioma y la frecuencia de uso.
- Los conocimientos que tenga el niño sobre su lengua materna, ya que esto sienta las bases para el aprendizaje del segundo idioma.

Es importante que los proveedores de cuidado y educación para la primera infancia comprendan cómo se desarrolla el aprendizaje del primer y segundo idioma. Este conocimiento ayuda a planificar las experiencias que ayudan a todos los niños a aprender y crecer. El conocimiento sobre el desarrollo del aprendizaje de dos idiomas también ayuda a fijar expectativas adecuadas para la participación y la evolución de cada niño. Es fundamental entender cuáles son las habilidades actuales de los niños en todas las áreas de desarrollo y planificar el apoyo que se les brindará en todas ellas, incluso aunque hablen un idioma diferente del que hablan los adultos que los cuidan.

Etapas del bilingüismo secuencial	
Preproducción	También se lo conoce como el “período de silencio”, ya que el niño asimila el nuevo idioma, pero aún no lo habla. Generalmente tiene una duración de seis semanas o más, según cada persona.
Producción temprana	El niño comienza a hablar utilizando palabras y oraciones cortas, pero todavía se enfoca en escuchar y absorber el nuevo idioma. En esta etapa, se producen muchos errores.
Etapas emergente del habla	El habla se vuelve más frecuente y las palabras y las oraciones son más largas, pero el niño aún depende en gran medida de las señales del contexto y de temas conocidos. El vocabulario sigue ampliándose y los errores comienzan a disminuir, sobre todo en interacciones comunes o repetidas.
Fluidez inicial	El niño demuestra bastante fluidez en el habla en situaciones sociales con errores mínimos. Los contextos nuevos y el lenguaje académico plantean dificultades, y al niño le cuesta expresarse debido a lagunas en su vocabulario y a la falta de frases apropiadas.
Fluidez intermedia	El niño demuestra fluidez para comunicarse en el segundo idioma, sobre todo en situaciones que requieren lenguaje social. El niño es capaz de hablar casi con total fluidez en situaciones nuevas o en contextos académicos, pero aún tiene lagunas en su vocabulario y desconoce algunas expresiones. Tiene muy pocos errores y demuestra habilidades de pensamiento de orden superior en el segundo idioma; p. ej., puede ofrecer una opinión o analizar un problema.
Fluidez avanzada	El niño se comunica con fluidez en todos los contextos y puede desenvolverse correctamente en situaciones nuevas y ante información académica nueva. En esta etapa, es posible que aún se le note el acento de su lengua materna y que a veces utilice expresiones idiomáticas de forma incorrecta, pero prácticamente ya domina el segundo idioma y se siente cómodo comunicándose en él.

El contenido de la tabla de Everything ESL.net (Haynes, s. f.) se utilizó con autorización (disponible en http://www.everythingsesl.net/in-services/language_stages.php).



La conexión entre el idioma y las relaciones

Se debe tener una consideración especial al interactuar con niños estudiantes de dos idiomas que sean muy pequeños. Los niños pequeños tienen dos tareas de desarrollo principales: forjar una relación emocional sólida con las personas importantes en sus vidas y aprender sobre su entorno. Ambas tareas les permiten desarrollar un sentido de pertenencia y desenvolverse plenamente como un miembro de su familia y su comunidad. El idioma principal que se habla en el hogar es esencial para que los niños pequeños tengan relaciones sólidas. También les ayuda a comprender lo que sucede a su alrededor, sobre todo si su familia no habla inglés. Si bien a los niños muy pequeños les resulta bastante fácil aprender idiomas nuevos, el idioma nuevo no puede reemplazar la lengua materna.

Las investigaciones han demostrado que los bebés y las familias necesitan muchas interacciones durante un largo período para entablar vínculos de apego (Brazelton, Koslowski y Main, 1974; Lamb, 1982). Un idioma compartido contribuye a fortalecer estos vínculos de apego. Si los niños ingresan a un entorno de cuidado y educación para la primera infancia donde no se habla su lengua materna, podrían comenzar a perderla. En algunos casos, podrían negarse a hablar su lengua materna, sobre todo si su uso no se ha incentivado ni apoyado. Los niños pequeños que ya no se pueden comunicar en su lengua materna podrían perderse las provechosas interacciones que establecen vínculos emocionales dentro de las familias (Sanchez, 1999). La familia se fortalece si se preserva la lengua materna. Incentivar el uso de la lengua materna del niño mientras se lo expone al inglés contribuirá a que crezca con los beneficios de ser bilingüe.

Además, los proveedores de cuidado y educación para la primera infancia deben considerar cómo pueden desarrollar relaciones sólidas con los niños bajo su cuidado que no hablan el mismo idioma. Los gestos, las expresiones faciales y el consuelo físico podrían ser más importantes para establecer relaciones que el lenguaje cuando los proveedores no comparten un mismo idioma con los niños bajo su cuidado. También es importante comprender las diferencias culturales al definir el mejor abordaje para desarrollar una relación con los niños. Otra estrategia para consolidar relaciones es aprender algunas palabras clave en la lengua materna de los niños. Esto demuestra afecto y respeto por la vida familiar de los niños y podría fomentar un sentido de pertenencia.

Para algunos niños, la educación preescolar marca la primera vez que pasan tiempo lejos de su familia. Algunas familias que no hablan inglés consideran que es una buena manera de que sus hijos aprendan inglés antes de comenzar el jardín de infantes. No se debe olvidar que la lengua materna de los niños sigue siendo muy importante para ellos. La lengua materna les ofrece tranquilidad y seguridad, les brinda la oportunidad de expresarse, les permite acceder a los conocimientos previos y fortalece los lazos familiares importantes.

Los beneficios del bilingüismo

Aprender dos o más idiomas puede tener un efecto positivo en el desarrollo del cerebro. Cuando los niños hablan dos idiomas de forma equilibrada con exposición y habilidades similares en cada idioma, las ventajas son mayores. El cerebro humano es un sistema muy complejo que nos permite pensar, organizar información y mantener el control de nuestras acciones. El Center on the Developing Child at Harvard University (2013) describe la función ejecutiva y la autorregulación de la siguiente forma:

La función ejecutiva y las habilidades de autorregulación son los procesos mentales que nos permiten hacer planes, centrar nuestra atención, recordar instrucciones y realizar más de una tarea al mismo tiempo con éxito. De la misma manera que, en un gran aeropuerto, el sistema de control del tráfico aéreo dirige los despegues y los aterrizajes de muchas aeronaves en muchas pistas diferentes, el cerebro necesita este conjunto de habilidades para filtrar distracciones, priorizar tareas, fijar y alcanzar objetivos, y controlar los impulsos.

Para los niños que desarrollan el lenguaje en más de un idioma, estos procesos de funciones ejecutivas se utilizan con mayor frecuencia, ya que se emplean para determinar las diferencias y las semejanzas entre las palabras que escuchan en todos los idiomas a los que están expuestos. El uso continuado de estos procesos permite modificar las partes del cerebro que están asociadas con la función ejecutiva (Marian y Spivey, 2003).

A continuación, se mencionan algunos de los beneficios de crecer sabiendo dos idiomas. Los niños bilingües obtienen las siguientes ventajas:

- Desarrollan sistemas mejorados de control cognitivo a los siete meses (Kovacs y Mehler, 2009).
- Obtienen beneficios en la atención y la inhibición (Hernandez, Martinez y Kohnert, 2000).
- Obtienen beneficios en las tareas que requieren manejo de conflictos y la capacidad de centrarse en información pertinente sobre las tareas (Prior y MacWhinney, 2010).
- Aprenden y utilizan dos conjuntos de vocabulario, entienden las reglas gramaticales de ambos idiomas y adquieren dos conjuntos de sonidos que mejoran la conciencia metalingüística (Bialystok, 1993).
- Demuestran mejores resultados escolares, ya que un mayor autocontrol es un indicador clave del éxito escolar (Kovacs y Mehler, 2009).
- Desarrollan habilidades de pensamiento sólidas (Kessler y Quinn, 1980) y una mayor capacidad para enfocarse, recordar y tomar decisiones (Bialystok, 2001).

Los desafíos de crecer siendo bilingüe

Si bien el bilingüismo presenta muchas ventajas, hay ciertos desafíos vinculados con aprender varios idiomas. Cuando los adultos que brindan apoyo a los niños pequeños reconocen estos desafíos y se esfuerzan por minimizar su impacto, los niños se encuentran más capacitados para aprovechar los beneficios de aprender varios idiomas.

“Sin duda, la necesidad más importante que tienen los niños pequeños en cuanto al aprendizaje de un idioma es el desarrollo de la base de lenguaje oral necesaria para su alfabetización posterior”.

(Tabors, 2008, p. 13)

Estas son algunas de las características que podrían observarse en los niños pequeños que aprenden dos idiomas:

- Los niños pequeños bilingües tardan más tiempo en recuperar las palabras de la memoria, probablemente porque tienen que identificar a qué idioma pertenece la palabra que necesitan.
- El hecho de que tarden más tiempo en recordar las palabras cuando se les pide identificar imágenes también podría deberse a la dificultad de encontrar las palabras en dos sistemas lingüísticos diferentes.
- Tienen menos fluidez oral en inglés, lo que podría provocar diferencias en los resultados de las evaluaciones.
- Poseen un vocabulario más reducido en cada idioma; pero, cuando se combinan los vocabularios de ambos idiomas, el total es similar al de los niños monolingües (Hindman y Wasik, 2015).

Estas características no se consideran retrasos en el desarrollo. Simplemente forman parte del proceso normal de aprendizaje de dos idiomas. Si reciben apoyo suficiente para ambos idiomas durante los primeros años de vida, los niños bilingües generalmente superan cualquier posible desfase (como aquellos en los de fluidez o tiempos de recuperación de palabras).

Es importante que las familias y los proveedores de servicios para la primera infancia brinden muchas oportunidades para que los niños hablen, respondan y conversen en los idiomas que están aprendiendo. La práctica del lenguaje oral tanto en la lengua materna como en el idioma nuevo es muy importante para la continuación del desarrollo. Usar activamente un idioma nuevo tiene un mayor impacto que simplemente escucharlo en el entorno (Shanahan y Lonigan, 2012). También es muy importante recordar que, cuando los niños aprenden su lengua materna y la hablan mientras crecen, esto fomenta su crecimiento y desarrollo general, lo que permite mejorar, con el tiempo, sus habilidades lingüísticas y su capacidad de leer y escribir en inglés.

Estrategias para enseñar a los niños estudiantes de dos idiomas

A medida que aumenta la diversidad de los idiomas y las culturas, los proveedores de cuidado para la infancia temprana necesitan mejorar sus conocimientos y habilidades a fin de trabajar de forma eficaz con todos los niños bajo su cuidado. Es posible realizar adaptaciones sencillas desde las primeras interacciones con los niños estudiantes de dos idiomas. El primer paso es crear una comunidad que acepte a todos los estudiantes y los apoye en función de sus fortalezas y necesidades únicas. Algunas estrategias básicas garantizan que los niños que estudian varios idiomas pueden aprender y prosperar, aunque no hablen el mismo idioma que sus proveedores de cuidado y educación para la primera infancia.

En la siguiente tabla, se describen las estrategias que pueden ayudar a todos los educadores de la primera infancia a prepararse para obtener buenos resultados con los niños estudiantes de dos idiomas.

Desde el nacimiento hasta los cinco años	Educación preescolar
Conocer y respetar la familia, la cultura y la lengua materna de cada niño.	Organizar actividades en grupos pequeños para aumentar las interacciones directas con los niños estudiantes de dos idiomas.
Establecer relaciones receptivas y comprensivas para ayudarlos a sentirse seguros de escuchar y hablar en su lengua materna o en inglés.	Enseñar el significado de palabras, frases y expresiones cotidianas que todavía no aprendieron en contextos lúdicos.
Brindar muchas experiencias para ayudarlos a comprender el idioma nuevo. Asegurarse de que escuchen los sonidos nuevos del idioma y los vinculen con personas, objetos y experiencias.	Enseñar vocabulario que será útil en las actividades escolares (p. ej., palabras relacionadas con matemáticas, ciencias o artes creativas).
Brindar experiencias para incentivar que practiquen los sonidos y las palabras del idioma nuevo. Dar el ejemplo usando las formas de las palabras y el vocabulario correctos.	Promover el desarrollo social y emocional a través de relaciones receptivas entre maestros y alumnos, y entre compañeros.
Planificar entornos y experiencias que los expongan a culturas e idiomas distintos. Brindar oportunidades para que los niños y las familias compartan sus culturas e idiomas; garantizar que esto se haga de forma tal que se celebren las diferencias entre todos los niños.	Usar estrategias para ayudarlos a entender el lenguaje utilizado a lo largo del día, como gestos, imágenes y expresiones faciales. Pensar en lo que debes hacer para que lo que digas, leas o cantes sea más comprensible para todos los niños.
Ampliar el vocabulario de los niños repitiendo lo que dicen y agregando otra palabra o concepto.	Centrarse en el vocabulario y el contenido que los niños necesitan y usarán en el aula. Al elegir actividades de vocabulario, debes considerar por qué lo estás enseñando y cómo lo usarán los niños durante las rutinas o el aprendizaje.
Aprender algunas palabras clave en la lengua materna de los niños (saludos y palabras útiles para las rutinas diarias) puede ayudar a que se sientan aceptados.	¡Usar mucho el lenguaje! Debe haber niveles muy elevados de lenguaje oral en las aulas donde interactúan los niños bilingües.

(Ackerman y Tazi, 2015; Castro, Paez, Dickinson y Frede, 2011; Council for Professional Recognition, 2013; Gillanders, 2007)

Desarrollo deliberado de las habilidades lingüísticas

Es importante apoyar deliberadamente las habilidades lingüísticas de los niños. Debido a que los niños escuchan y usan el lenguaje a lo largo de todo el día, es esencial tener en cuenta cómo interactuamos con los niños de forma constante. Si bien es importante planificar experiencias de aprendizaje provechosas para los niños, la incorporación de estrategias dirigidas a desarrollar habilidades lingüísticas durante el día significa que siempre estarán aprendiendo lenguaje.

Las estrategias de apoyo resultan particularmente útiles para fomentar el desarrollo lingüístico. Las estrategias de apoyo para el desarrollo lingüístico implican adaptar la complejidad del lenguaje utilizado con los niños según su nivel de desarrollo lingüístico. A continuación, se indica el proceso progresivo de las interacciones orales de acuerdo con el nivel de complejidad. Cuando los niños contestan preguntas abiertas, deben usar conocimientos lingüísticos mucho más complejos de los que necesitan cuando escuchan a alguien hablar sobre lo que está haciendo. Observar a los niños y el lenguaje que utilizan ayudará a determinar qué estrategia sería adecuada en función de su nivel de habilidades lingüísticas.

Avanzar o retroceder dentro del proceso progresivo en función de la respuesta de los niños los motiva a practicar el uso del lenguaje.

- Hacer preguntas abiertas.
- Ofrecer dos opciones en respuesta a una pregunta o para incentivar la participación en la conversación.
- Pedir que nombren cosas.
- Hacer preguntas que puedan contestarse con “sí” o “no”.
- Pedir que respondan a una pregunta que pueda contestarse con una acción, p. ej., decir: “Muéstrame cómo saltas”.
- Usar el diálogo con uno mismo en voz alta para ejemplificar el uso del lenguaje.

Es importante ayudar a los niños a tener pensamientos más complejos, aunque sus habilidades lingüísticas aún estén en desarrollo.

Al contestar preguntas que requieran una respuesta oral, considera qué tipos de respuestas podrá dar el niño.

- Asegúrate de brindarles oportunidades para que tengan experiencias positivas haciéndoles preguntas que puedan responder en el idioma nuevo.

- Hazles preguntas que requieran respuestas levemente más complejas para que tengan la oportunidad de combinar palabras. Si aún no pueden dar una respuesta por sí solos, puedes darles el ejemplo tú.
- Hazles preguntas que sean más complejas y los hagan pensar. En caso de que parezca que no entienden las preguntas, trabaja con las familias para que les hagan algunas de estas preguntas en el hogar.

A continuación, se brindan ejemplos para cada tipo de pregunta a fin de ilustrar cómo podría funcionar este tipo de estrategias de apoyo con los estudiantes de dos idiomas en el dominio de artes creativas de las CT ELDS:

- **Hacer preguntas abiertas.** El maestro puede preguntar: “¿Cuál es la diferencia entre la pintura hecha con esponja y la pintura hecha con pincel?” (según la exposición del niño al lenguaje, podría ser mejor no usar tantas palabras, sino señalar los ejemplos y preguntar: “¿Cuál es la diferencia?”).
- **Ofrecer dos opciones en respuesta a una pregunta o para incentivar la participación en la conversación.** El maestro puede preguntar: “¿Quieres usar un pincel o una esponja para dibujar?”.
- **Pedir que nombren cosas.** El maestro puede preguntar: “¿Qué color de pintura estás usando?”.
- **Hacer preguntas que puedan contestarse con “sí” o “no”.** El maestro puede preguntar: “¿Quieres usar el pincel para pintar?” o “¿Quieres usar la pintura azul?”.
- **Usar el diálogo con uno mismo en voz alta para ejemplificar el uso del lenguaje.** El maestro puede decir: “Vamos a pintar un dibujo. Necesitamos una hoja de papel, un guardapolvo y un pincel” (señala los elementos cuando los agarres).

A continuación, se indican algunas preguntas o afirmaciones que estimulan el razonamiento de los niños, pero que no requieren una respuesta oral completa:

- “Mira la marca que deja el pincel. ¿Se ve diferente si usas la esponja? Me pregunto por qué”. (El niño sencillamente podría responder la pregunta con “sí” o “no”, pero se lo incentiva a pensar en por qué hay una diferencia).
- “¿Mezclaste los colores de las pinturas? ¿Conoces el nombre del nuevo color que formaste?”.
- “Este es el guardapolvo para pintar. Me pregunto qué le pasaría a tu ropa si no usaras el guardapolvo”.



Ejemplos: Uso de estrategias de apoyo para los niños estudiantes de dos idiomas con las Early Learning and Development Standards

Las estrategias de apoyo para los niños estudiantes de dos idiomas se pueden implementar a lo largo de todo el día y se deben tener en cuenta cuando se planifican experiencias de aprendizaje basadas en las CT ELDS. A continuación, se indican algunos ejemplos de la incorporación de estrategias a los planes de actividades. Las estrategias de apoyo generales para los niños estudiantes de dos idiomas aparecen en **negrita**. Se proporciona información adicional sobre la forma en la que se pueden utilizar estas estrategias en el contexto de esta experiencia de aprendizaje.

Dominio: Ciencias			
Módulo A: Las experiencias del aprendizaje temprano ayudarán a los niños a aplicar prácticas científicas.			
Etapa de evolución del aprendizaje	Experiencia de aprendizaje	Estrategias de apoyo para niños estudiantes de dos idiomas	Por qué estas estrategias ayudan a los niños estudiantes de dos idiomas
Investigar	<p>Tubos y pelotas: los niños trabajan en grupos pequeños con tubos y pelotas. Experimentan la rapidez con la que ruedan diferentes tipos de pelotas a través de los tubos y lo que sucede cuando se modifica el ángulo del tubo. Los niños más grandes miden qué tan lejos llegan las pelotas después de salir del tubo y, juntos, grafican los resultados con los diferentes tipos de pelotas.</p> <p>Deja que los niños jueguen con los elementos solos y en grupos reducidos. Haz preguntas, habla contigo mismo en voz alta y utiliza otras estrategias para fomentar el uso continuo del lenguaje relacionado con esta experiencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar actividades focalizadas en grupos reducidos • Repetir y ampliar el vocabulario de los niños • Utilizar estrategias de apoyo para el lenguaje • Aprender palabras cortas en la lengua materna de los niños <p>Nombra los elementos que estás utilizando antes de comenzar a jugar tanto en la lengua materna como en inglés. Muestra cómo usar las pelotas y los tubos, y utiliza el vocabulario relacionado con la acción de las pelotas. Mientras los niños jueguen, presta atención a lo que dicen. Si están hablando, repite y amplía el vocabulario utilizado. Si no están hablando, utiliza estrategias de apoyo y haz preguntas que puedan contestar para luego ampliar su respuesta.</p>	<p>Los grupos reducidos permiten que los adultos tengan una interacción más directa y focalizada con cada niño para poder apoyar su aprendizaje. También brinda la oportunidad de observar a los niños para averiguar lo que saben, las palabras que entienden y las palabras que utilizan.</p> <p>Los niños pequeños tienen fuertes vínculos con el idioma que han hablado con las personas que son importantes en sus vidas. Si usas palabras de su lengua materna, sentirán que los valoras y que valoras lo que han vivido. También los ayuda a conectar todos sus conocimientos sobre lo que han aprendido en su lengua materna con los nuevos aprendizajes en inglés. Los niños estudiantes de dos idiomas se benefician de la exposición directa y deliberada a vocabulario nuevo a través de conexiones explícitas con el mismo vocabulario en la lengua materna.</p>

EJEMPLOS

Dominio: Cognición Módulo A: Las experiencias del aprendizaje temprano ayudarán a los niños a desarrollar enfoques eficaces para aprender.			
Etapa de evolución del aprendizaje	Experiencia de aprendizaje	Estrategias de apoyo para niños estudiantes de dos idiomas	Por qué estas estrategias ayudan a los niños estudiantes de dos idiomas
Cooperación con pares en las experiencias de aprendizaje	Pintura colaborativa: los niños trabajan juntos para pintar. Con los niños más grandes, se podría tomar a un artista específico a modo de ejemplo para inspirar un estilo de pintura en particular.	<ul style="list-style-type: none"> • Diles a los niños qué se espera de ellos y enséñales algunas palabras clave antes de comenzar con la actividad o la rutina. • Agrupa a niños con niveles diferentes de desarrollo del inglés. De ser posible, pon a un niño que sea nuevo en el aprendizaje del inglés con otro niño que hable la misma lengua materna y haya aprendido algo de inglés. Si es necesario, enséñale al compañero algunas palabras clave en la lengua materna del niño que habla más de un idioma. • Proporciona una cantidad suficiente de materiales para que los niños que tengan menos habilidades lingüísticas no necesiten pedir materiales todo el tiempo para poder participar. 	Las interacciones de los niños con sus pares durante las experiencias de aprendizaje se verán afectadas por diversos factores, como la personalidad, el uso del lenguaje y el nivel de comodidad en el entorno. Si creas un entorno respetuoso y estructuras algunas de las interacciones planificadas, aumentarás el nivel de comodidad de los niños, lo que les permitirá asumir más riesgos en sus interacciones. Si tienes en cuenta estas diferencias cuando planifiques con antelación, garantizarás que los niños que no hablen inglés con uniformidad tengan la oportunidad de involucrarse.
	Limpieza en equipo: los niños trabajan en parejas para realizar tareas específicas (p. ej., una pareja saca la basura, otra limpia la mesa y otra barre el piso).		

Dominio: Lenguaje y alfabetización Módulo A: Las experiencias del aprendizaje temprano ayudarán a los niños a transmitir significado a través de dibujos, letras y palabras.			
Etapa de evolución del aprendizaje	Experiencia de aprendizaje	Estrategias de apoyo para niños estudiantes de dos idiomas	Por qué estas estrategias ayudan a los niños estudiantes de dos idiomas
Dibujo y escritura	Supermercado: los niños crean los carteles del supermercado y escriben "listas" de compras.	<ul style="list-style-type: none"> • Los carteles tienen que estar escritos en inglés y en los idiomas que hablen los niños. De ser necesario, pídeles a las familias que envíen los nombres de algunos productos por escrito para usar en los carteles. • Pregúntales a las familias cuáles son los alimentos preferidos de los niños para poder agregarlos. • Alienta a las familias a que escriban listas de compras junto con los niños en sus lenguas maternas. Pídeles que envíen un ejemplo. 	Los niños estudiantes de dos idiomas pueden comenzar a escribir incluso aunque aún no dominen el inglés. Podrían tener habilidades en su lengua materna o comenzar a demostrar habilidades de escritura que no requieran vocabulario (p. ej., podrían crear figuras o usar imágenes para transmitir significado). Al proporcionar apoyos en el entorno, se crea un ambiente respetuoso que motiva a los niños a probar suerte. La posibilidad de practicar la escritura les permite desarrollar las habilidades de escritura de forma temprana mientras aún siguen aprendiendo el lenguaje. Al explorar el lenguaje escrito en diferentes situaciones, como en el supermercado, los niños logran comprender el propósito del lenguaje escrito (Samway, 2006).

Involucrar a las familias de los niños estudiantes de dos idiomas

Las familias desempeñan el papel más importante en la vida de los niños pequeños. Cuando los programas de cuidado y educación para la primera infancia valoran la participación de las familias por ser un aspecto fundamental de su misión, se fomentan las relaciones sólidas. Cuando las relaciones son sólidas, significa que se apoya el desarrollo de los niños de formas que exceden lo que podrían lograr por sí solos los programas o las familias. Los resultados positivos para los niños y las familias están vinculados con relaciones entre padres y proveedores basadas en el respeto mutuo y la toma de decisiones compartida (Forry, Moodie, Simkin y Rothenburg, 2011; Forry, Bromer, Chrisler, Rothenberg, Simkin y Daneri, 2012). Se logran estos resultados cuando se considera que la participación familiar es un medio para formar una alianza con las familias.

Involucrar a las familias no implica simplemente realizar algunas actividades para las familias o proporcionarles información sobre lo que deberían hacer con sus hijos. Las alianzas sólidas entre los programas de cuidado y educación para la primera infancia y las familias presentan las siguientes características:

- Derechos y responsabilidades compartidos
- Toma de decisiones compartida
- Confianza y respeto mutuo

En otro documento de esta serie, *Apoyo a todos los niños mediante el uso de las CT ELDS: Creación de un plan de estudios significativo*, se analiza la importancia de la participación de la familia cuando se tiene en cuenta el plan de estudios y la planificación educativa en un entorno de cuidado y educación para la primera infancia. Se aplican los mismos principios de la participación de la familia cuando se trabaja con familias o niños que son estudiantes de dos idiomas y tienen una cultura diferente a la de los proveedores que apoyan su crecimiento y desarrollo.

Como parte de su proyecto Engaging Diverse Families (Participación de Familias Diversas), la National Association for the Education of Young Children desarrolló seis principios sobre la participación de la familia:

- Principio 1: Los programas invitan a las familias a participar en la toma de decisiones y la fijación de metas para su hijo.
- Principio 2: Los maestros y los programas involucran a las familias en una comunicación bidireccional.
- Principio 3: Los programas y los maestros involucran a las familias de maneras que son verdaderamente recíprocas.

Principio 4: Los programas ofrecen actividades de aprendizaje para el hogar y en la comunidad.

Principio 5: Los programas invitan a las familias a participar en las decisiones del programa y los esfuerzos de defensa más amplios.

Principio 6: Los programas implementan un sistema integral para el programa.

Es importante que los programas de cuidado y educación para la primera infancia apoyen deliberadamente la participación de las familias de todos los niños. Los principios anteriores proporcionan una base para considerar las prácticas y las políticas de los programas. Sin embargo, podría necesitarse cierta consideración y planificación adicional para garantizar la participación plena de familias con antecedentes culturales y lingüísticos diversos. Los estudios demuestran que, si bien las familias con antecedentes culturales y lingüísticos diversos podrían beneficiarse del apoyo que brindan los educadores de la primera infancia, las barreras idiomáticas podrían disuadirlos de participar en las actividades, como reuniones de padres o reuniones de orientación para padres, donde se presenta la oportunidad de que los proveedores aprendan sobre las necesidades de las familias y desarrollen una alianza (Park y McHugh, 2014; Trainor, 2010; Turney y Kao, 2009).

Además, las familias con antecedentes culturales y lingüísticos diversos pueden enfrentarse a otros desafíos que dificulten su participación plena. De acuerdo con las investigaciones, las familias con antecedentes lingüísticos diversos sufren con más frecuencia pobreza, aislamiento y discriminación en comparación con las familias que hablan solo inglés (Cannon, Jackowitz y Karoly, 2012; Skinner, Wight, Aratani, Cooper y Thampi, 2010; Whatley y Batalova, 2013). Al planificar la participación de las familias, es importante considerar los obstáculos o los desafíos particulares que podrían dificultar la participación, de modo tal que los programas puedan adaptar sus prácticas en función de las familias y las comunidades específicas.

Cuando se elabora un plan para abordar la participación de las familias con antecedentes culturales y lingüísticos diversos, es esencial comprender que todas las familias tienen semejanzas y diferencias. Un análisis realizado en el 2015 de investigaciones sobre la participación de los padres de familias con antecedentes lingüísticos diversos (Barrueco, Smith y Stephens, 2015) arribó a las siguientes conclusiones:

- La mayoría de las investigaciones se centró en familias que hablan español o de origen hispano.
- Las familias con antecedentes culturales y lingüísticos diversos comparten semejanzas, como grupo, con las familias monolingües que hablan inglés; pero, debido a la diferencia del idioma, también se enfrentan a desafíos diferentes al participar en la educación de sus hijos.
- La mayoría de los estudios sobre la participación de los padres, incluidos los que tuvieron en cuenta a familias de inmigrantes o familias que hablan un idioma distinto del inglés en el hogar, proporcionan información limitada sobre

INVOLUCRAR A LAS FAMILIAS DE LOS NIÑOS ESTUDIANTES DE DOS IDIOMAS

las competencias lingüísticas de los padres y otras características que podrían influir en la participación de los padres. Incluso cuando brindan más información, la mayoría de los estudios no han podido diferenciar la función que desempeña el dominio del inglés de otras características importantes que afectan la participación de los padres de familias con antecedentes lingüísticos diversos.

Hay muchos factores que deben tener en cuenta los programas al elegir las estrategias que emplearán en relación con la participación de los padres. En primer lugar, es importante reconocer que todos los padres, más allá de sus orígenes lingüísticos y culturales, comparten el deseo de apoyar a sus hijos. Es un buen punto de partida para involucrar a las familias.

Por lo general, lo mejor es considerar primero las estrategias que ya han demostrado ser eficaces. Sin embargo, la mayor parte de las investigaciones se han realizado con familias de culturas latinoamericanas. Puede que las estrategias que se consideran eficaces para las familias de orígenes latinos no den resultados con las familias de otras culturas o regiones. Es importante que los programas comprendan la diversidad de las familias en sus comunidades cuando elaboren planes para involucrar a los padres y analicen cómo se relacionan las estrategias con las culturas representadas. Los programas también deben tener en cuenta las competencias lingüísticas de las familias tanto en su lengua materna como en el inglés. Las estrategias que abarcan diferentes niveles de competencia lingüística resultarán eficaces con más familias que las que implican una gran cantidad de lectura. Por ejemplo, la traducción de boletines informativos podría ser una estrategia para comunicarse con las familias que hablan distintos idiomas, pero solo será útil para los padres que puedan leer bien en su lengua materna.



A partir de su análisis de las investigaciones, Barrueco, Smith y Stephens (2015) proponen dos estrategias principales. La primera consiste en crear un entorno de apoyo y respeto. La segunda estrategia es fomentar las actividades de aprendizaje para niños y padres en el hogar. En la siguiente tabla, se incluyen prácticas específicas relacionadas con cada una de estas estrategias que están respaldadas por pruebas o recomendadas por ser prácticas prometedoras.

Estrategias basadas en pruebas para crear un entorno respetuoso

- Ofrecer desarrollo profesional dirigido a aumentar la comprensión de los proveedores de las diferencias culturales que afectan la participación de los padres y a presentar estrategias más variadas.
- Contratar a personal bilingüe y bicultural.
- Organizar actividades que impliquen la participación de los padres en las lenguas maternas de las familias.
- Crear oportunidades para que familias de orígenes lingüísticos y culturales similares pasen tiempo juntas.

Estrategias prometedoras relacionadas con la creación de un entorno respetuoso

- Estar en contacto con organizaciones en la comunidad que apoyen a las familias con antecedentes lingüísticos diversos.
- Enviar invitaciones personales para participar en actividades escolares.
- Organizar reuniones de padres con grupos de familias que compartan orígenes lingüísticos y culturales similares.
- Ofrecer apoyo para necesidades básicas como parte de las actividades para las familias organizadas por el programa.

Prácticas basadas en pruebas para fomentar las actividades de aprendizaje para niños y padres en el hogar

- Proporcionar una amplia variedad de apoyos, p. ej., información (en la lengua materna de las familias) acerca del valor de las interacciones entre niños y padres, como libros y juegos de matemáticas, y demostraciones de actividades de aprendizaje presenciales o por video.

Todas estas estrategias recuerdan la importancia de las relaciones. Para los niños, todo el aprendizaje ocurre en el contexto de las relaciones, sobre todo el desarrollo del lenguaje. La relación entre las familias y los proveedores de cuidado y educación para la primera infancia proporciona el contexto para adoptar un enfoque de equipo que fomente el crecimiento y desarrollo de los niños. Es fundamental formar relaciones receptivas, cálidas y de apoyo con todos los niños y las familias con quienes trabajes. Para ello, debes mostrar respeto por su lengua materna y cultura de origen. Si bien lo mejor sería que los cuidadores sepan algunas palabras o tengan cierto conocimiento sobre la lengua materna de los niños, es posible desarrollar relaciones cálidas y de apoyo, aunque las familias y los proveedores no compartan un idioma.

INVOLUCRAR A LAS FAMILIAS DE LOS NIÑOS ESTUDIANTES DE DOS IDIOMAS

Uno de los primeros pasos para desarrollar una relación consiste en entender los antecedentes lingüísticos de las familias. Al interactuar con familias nuevas, usa el documento *Gathering and Using Language Information that Families Share* (Recopilar y usar información sobre los idiomas que comparten las familias) (U.S. Department of Health and Human Services [Departamento de Salud y Servicios Humanos de EE. UU.], 2013, p. 2-5), que proporciona preguntas en lugar de recopilar información sobre las familias de los niños estudiantes de dos idiomas. En las siguientes tablas, también se explica el motivo por el que esta información es importante.

Antecedentes lingüísticos		
Preguntas posibles	Lo que aprendes	Por qué es importante
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué idioma o idiomas habla tu familia? • ¿Cuánta experiencia (o exposición) ha tenido tu hijo con los idiomas que habla? • ¿Crees que los conocimientos que tiene tu hijo sobre tu lengua materna son acordes a lo que debería saber según su edad? • ¿Podrías contarme sobre su uso del inglés (si es que lo usa)? 	<ul style="list-style-type: none"> • A qué idiomas ha estado expuesto el niño, cuánto ha escuchado de cada uno de sus idiomas y cuánto los ha hablado. • Si la familia continúa hablándole al niño en su lengua materna. • Si a la familia le preocupa el nivel de desarrollo lingüístico del niño. • Si el niño está aprendiendo algo de inglés en el hogar de adultos, otros niños u otras personas en su vida. 	<ul style="list-style-type: none"> • El personal necesita conocer los idiomas para evaluar la situación y brindar apoyo. • La cantidad de exposición a un idioma que tenga un niño afecta directamente su aptitud para aprenderlo. La regla general es que los niños tienen que escuchar un idioma como mínimo el 25 % del tiempo para aprender a usarlo. • Es posible que muchas familias no sepan cuán importante es continuar usando la lengua materna para el desarrollo de los niños. • El personal puede conocer si la familia tiene inquietudes acerca del desarrollo lingüístico del niño. • El personal aprende las preferencias y las creencias de las familias para poder planificar la mejor forma de colaborar con cada una de ellas. • Algunos niños aprenden una gran cantidad de inglés de adultos y niños más grandes en el hogar. Otros podrían no tener nada de exposición, y muchos se encuentran en una situación intermedia. Es importante tener una idea de la cantidad de inglés que podría conocer un niño para planificar cómo darle la bienvenida al aula y para fomentar su aprendizaje desde el comienzo.
Patrones del aprendizaje del lenguaje (simultáneo y secuencial)		
Preguntas posibles	Lo que aprendes	Por qué es importante
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Tu hijo ha estado expuesto a dos idiomas desde que nació? • ¿Tu hijo ha estado expuesto a un solo idioma desde que nació y luego aprendió un segundo idioma después de los dos años? • ¿Cuántos años tenía cuando se le presentó el segundo idioma? 	<ul style="list-style-type: none"> • Las experiencias, el desarrollo y los antecedentes lingüísticos del niño. • La cantidad de tiempo que ha tenido el niño para adquirir y aprender cada uno de sus idiomas. • Si el niño podría conocer algunos conceptos en un idioma y otros en el otro idioma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Esta información proporciona el contexto para determinar los idiomas en los que se realizará la detección. • La información sobre los patrones del aprendizaje del lenguaje permite determinar las prácticas de evaluación continuas; p. ej., si los evaluadores entienden cuánto tiempo ha tenido el niño para aprender cada uno de sus idiomas, les será más fácil entender cómo se comunica y obtener información sobre lo que sabe y puede hacer. • La planificación del plan de estudios y los métodos pedagógicos deben tomar en cuenta los patrones del aprendizaje del lenguaje de los niños; un niño podría necesitar señales y comunicaciones no verbales o preferir un idioma por sobre el otro.



INVOLUCRAR A LAS FAMILIAS DE LOS NIÑOS ESTUDIANTES DE DOS IDIOMAS

Dominio de los idiomas		
Preguntas posibles	Lo que aprendes	Por qué es importante
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Tu hijo utiliza alguno de los idiomas que habla con mayor frecuencia que el otro? • Cuando quiere comunicarse, ¿prefiere usar algún idioma en particular? ¿Cambia su preferencia cuando está con sus pares, hermanos, padres o maestros? 	<ul style="list-style-type: none"> • Si el niño es más competente en un idioma u otro. • Si la forma en la que usa el idioma el niño varía según el grupo o el entorno debido al uso del idioma de las demás personas (p. ej., si sus abuelos no hablan inglés) o a su nivel de comodidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los niños tienen más conocimientos en su lengua dominante que en la otra, y es importante conocer lo que saben en ambas. • Si el personal entiende dónde y con quién utiliza el lenguaje el niño, averiguará lo que podría saber en cada idioma, además de lo que cree acerca del valor de cada uno. Esta información se deberá verificar a medida que el personal conozca al niño en mayor profundidad
Experiencia con el inglés		
Preguntas posibles	Lo que aprendes	Por qué es importante
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién ha ayudado a tu hijo a aprender inglés? ¿A qué edad comenzó a aprender inglés? • En el último año, ¿cuánto tiempo pasó usando el inglés? • ¿Qué actividades ha realizado o qué experiencias ha tenido en su lengua materna? 	<ul style="list-style-type: none"> • El personal conoce hace cuánto aprende inglés el niño y de quién lo hace, además de la frecuencia con la que escucha este idioma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Esta información permite que el personal conozca lo que sabe el niño, qué tan bien lo sabe, a cuánto inglés ha estado expuesto y cómo se puede apoyar su lengua materna.



■ Uso eficaz del servicio de interpretación

Los intérpretes pueden ser recursos valiosos para los proveedores que trabajan con familias que tienen un idioma principal distinto al de ellos. Si bien puede parecer que la interpretación es un proceso sencillo en el que se transmite lo que se dice en un idioma en otro, en realidad es bastante complejo. Los intérpretes deben transmitir información, ideas y sentimientos, además de prestar atención a las palabras habladas, las acciones y los gestos. Asimismo, para poder interpretar correctamente la intención del acto comunicativo, deben tener en cuenta tanto el contexto en el que se expresan las palabras como las culturas en donde viven el orador y el oyente (Ohtake, Santos y Fowler, 2000).

Para ser verdaderamente eficaces, los intérpretes deben hacer lo siguiente:

- Ser competentes en los idiomas del proveedor y la familia.
- Conocer los programas de cuidado y educación para la primera infancia y el tema que se tratará en la interacción entre el proveedor y la familia.
- Comprender el significado de la comunicación verbal y no verbal en ambos idiomas, y tener buenas habilidades interpersonales.
- Ser fuente de conocimiento acerca de los comportamientos culturalmente apropiados que deben tener los proveedores para demostrar respeto y comprensión de la cultura de la familia.

Si los servicios de interpretación se utilizan eficazmente, los intérpretes pueden fomentar la comunicación bidireccional entre los proveedores y las familias. Esto puede ayudar a que las familias participen activamente en el programa para la primera infancia. El uso de los servicios de interpretación garantiza que los miembros de las familias que tengan un dominio mínimo del inglés podrán enfocarse en el contenido de la conversación, en lugar de intentar traducir su idioma al inglés. Esto también posibilita que los proveedores obtengan información valiosa de parte de las familias sobre sus hijos, además de sus valores, creencias, opiniones y sentimientos. Las familias tienen la oportunidad de transmitir sus inquietudes y prioridades, hacer preguntas y recibir la información que necesitan para tomar decisiones informadas.

Lynch y Hanson (2004) y Ohtake, Santos y Fowler (2000) identificaron recomendaciones específicas para los intérpretes y los proveedores que trabajan con intérpretes a fin de garantizar interacciones fructíferas y relaciones positivas con las familias.

■ Recomendaciones para intérpretes

- **Prepárate con antelación.** Averigua la finalidad principal de la interacción con la familia y los términos técnicos y la información que se deberá proporcionar.
- **Sirve de guía.** Ayuda al proveedor a captar los matices culturales (p. ej., el significado de lenguaje corporal que podría malinterpretarse).
- **Expresa las dudas.** Dile al proveedor si no entiendes lo que se te pide interpretar. Pide aclaraciones si las necesitas para asegurarte de entender.
- **Interpreta con precisión.** Transmite la totalidad de la información, sin omitir, resumir ni modificar el contenido.
- **Sé imparcial.** No debes agregar tus propias creencias, valores, consejos, opiniones ni ideas a la conversación. No intentes influenciar a la familia ni al intervencionista.
- **Protege la confidencialidad de la familia.** No reveles la información de la familia a terceros. Respeta el derecho de la familia a decidir si desea dar a conocer información privada a través de un tercero.

■ Recomendaciones para proveedores que trabajan con intérpretes

- **Comunica las expectativas.** Conversa con el intérprete sobre su función con anticipación. Comunícale las palabras específicas y la información que se compartirá que quizás no conozca. Dile que tiene que ser imparcial. Haz que se sienta parte del programa para la primera infancia.
- **Haz que la familia se sienta cómoda.** Preséntale el intérprete a la familia y explica su función. Si es posible, utiliza los servicios del mismo intérprete con la misma familia en distintas ocasiones.
- **Habla con la familia.** Dirige los comentarios y las preguntas a la familia, no al intérprete. Mira y escucha a la familia cuando te respondan.
- **Haz que sea fácil entenderte.** Habla despacio y de forma clara. Usa inglés estándar y evita la jerga (p. ej., “entornos naturales”, “retraso del desarrollo”, etc.). Usa oraciones y preguntas simples. Brinda información en una secuencia lógica. Haz solo algunos comentarios o preguntas entre traducciones.
- **Sé positivo.** Usa un tono positivo y expresiones faciales respetuosas con la familia. Demuestra afecto y respeto por la familia.
- **Asegúrate de que la familia entienda y controla la precisión de la traducción.** Pídele periódicamente a la familia que vuelva a expresar en sus propias palabras la información que has intentado transmitirle. Haz las aclaraciones que sean necesarias para el intérprete y la familia.
- **Prevé un tiempo adicional.** Dedicar tiempo suficiente para una interpretación precisa.

Competencia cultural y lingüística

Los proveedores de cuidado y educación para la primera infancia trabajan permanentemente con el objetivo de mejorar su competencia cultural y lingüística. Estos esfuerzos los ayudan a facilitar su trabajo con niños y familias con antecedentes culturales y lingüísticos diversos. Es probable que todos los proveedores de cuidado y educación para la primera infancia trabajen con familias que tendrán valores, creencias, idiomas y comportamientos diferentes de los propios. Por lo tanto, la competencia cultural y lingüística es una habilidad esencial para todos los que interactúen con niños y sus familias. En primer lugar, los proveedores deben reconocer la influencia que tiene su propia cultura en las creencias y los valores, y deben aprender a respetar y apoyar la cultura, los valores, las creencias y los idiomas de todas las familias con las que trabajen.

Definición de cultura

Existen muchas definiciones diferentes del término cultura. No obstante, un aspecto fundamental para recordar es que la cultura no es fácil de observar ni comprender. Si bien es común que, cuando hablamos de cultura, pensemos en costumbres, como comidas, festividades y formas de vestirse, estas son solo representaciones muy superficiales de la cultura. Aunque es probable que estos aspectos de la cultura que son muy fáciles de observar estén vinculados con las creencias y los valores más profundos de un grupo de personas, no constituyen la cultura. Anderson y Fenichel (1989, p. 8) la definen de la siguiente manera: “Es posible conceptualizar la cultura como el marco específico de significados dentro del cual una población configura, de forma individual y en conjunto, sus modos de vida. Un marco cultural no es estático ni absoluto. De cierta manera, es un proceso continuo, a través del cual los individuos buscan rediseñar o probar permanentemente nuevas ideas y comportamientos. El marco cultural debe considerarse como un conjunto de tendencias de posibilidades del cual elegir”.

Lynch y Hanson (2011) plantearon las siguientes cinco consideraciones, ya que resultan útiles para comenzar a entender la gama de perspectivas que pueden aportar los individuos a una situación y para reconocer la diversidad como una fortaleza o un recurso:

- La cultura no es estática; es dinámica y está en constante cambio. Las creencias y los comportamientos culturales se ven influidos por información y experiencias nuevas.
- La cultura, el idioma, la etnia y la raza no son los únicos determinantes de los valores, las creencias y los comportamientos de una persona. Existen muchos otros factores (p. ej., género, edad, nivel educativo, lugar de residencia, nivel socioeconómico, experiencias personales, entre otros) que influyen en el modo en el que actúan los individuos y las familias.
- Dentro de un mismo grupo, las diferencias son igual de importantes, o incluso más importantes, que las que se observan entre distintos grupos. Existen grandes variaciones en valores, creencias y comportamientos. No es posible describir en términos generales a ningún grupo cultural, étnico, lingüístico o racial. Las características de un grupo no definen a las familias ni a sus miembros.

- La diversidad es relacional; cada individuo o grupo es diverso respecto de otro. No podemos asumir que ningún grupo, valor o creencia en particular es lo aceptable o la norma y que todo lo demás son desviaciones. La diversidad cultural nunca es un problema que se deba resolver, sino que, más bien, la respuesta de las personas ante la diversidad puede ser problemática o complaciente.
- Todos tenemos una cultura, que a su vez se ve condicionada o está moldeada por una o más culturas. Ninguna es la norma.

Lynch y Hanson (p. 24)

Competencia cultural

La competencia cultural, al igual que la cultura, no es un conjunto estático de conocimientos o habilidades. A fin de ser culturalmente competentes, los proveedores de cuidado y educación para la primera infancia deben tener en cuenta permanentemente sus propios valores, creencias y comportamientos, y ser abiertos y reflexivos al interactuar con familias de orígenes diversos. Lynch y Hanson (2011, p. 43) definieron a la competencia cultural como “la capacidad de pensar, sentir y actuar de formas que acepten, respeten y promuevan la diversidad étnica, cultural y lingüística”.

Muchos autores afirman que el proceso de adquisición de la competencia cultural es un proceso de aprendizaje continuo que conlleva lo siguiente:

Autoconciencia: tomar conciencia de los valores, las creencias y las suposiciones personales, además de saber cuáles son, está vinculado con la cultura propia. Conocer los orígenes culturales de uno mismo y su influencia en la forma en la que piensan y actúan las personas es el primer paso para aprender a valorar las diferentes perspectivas de las familias de otros orígenes culturales.

Mayor conocimiento: conocer otras culturas y las formas en las que podrían variar los valores, las creencias y los comportamientos en las diferentes culturas ayuda a que los proveedores de cuidado y educación para la primera infancia estén abiertos a comunicarse y a aprender sobre otras culturas. La información fáctica sobre otras culturas podría resultar útil para comprender a las familias de dichas culturas, pero no debe sustituir a la comunicación abierta ni la sensibilidad. Podría ser conveniente contar con información básica sobre una cultura, pero hay que tener en cuenta que se trata de información general que no se aplicará a todos los individuos y las familias de la misma forma.

Habilidades técnicas: los proveedores de cuidado y educación para la primera infancia pueden desarrollar habilidades que les permitan tener una comunicación bidireccional con las familias. Hacer preguntas y usar esta información para intentar entender las prioridades, los valores y las creencias de las familias ayuda a forjar relaciones sólidas. Si los proveedores de cuidado y educación para la primera infancia entienden cómo influyen estos factores en las elecciones, las inquietudes y los deseos de las familias, podrán tomar decisiones acerca de la mejor forma de interactuar con las familias y fomentar su participación.

■ Competencia lingüística

La competencia lingüística hace referencia a la capacidad de comunicarse de forma eficaz con personas que tienen habilidades lingüísticas y niveles de alfabetización diferentes, incluidos los que pueden tener un dominio limitado del inglés o discapacidades (Goode y Jones, 2004). Puede ser difícil comunicarse con familias que no hablen el mismo idioma. Aun así, es importante tener en cuenta algunas consideraciones básicas que pueden resultar útiles.

De acuerdo con Lynch y Hanson, la comunicación mejora cuando el proveedor de servicios “respeto a las personas de otras culturas, intenta comprender el mundo desde otros puntos de vista continuamente y con sinceridad, está abierto a los nuevos aprendizajes, tiene sentido del humor, tolera la ambigüedad e interactúa con los demás con el afán de aprender” (2011, p. 68).

■ Prácticas con sensibilidad cultural

A fin de mejorar su sensibilidad cultural, no es necesario que los profesionales sepan absolutamente todo sobre las culturas de las familias con las que trabajan. En su lugar, es importante que trabajen permanentemente para averiguar lo que necesitan saber a fin de demostrar sensibilidad en sus interacciones con cada niño y cada familia. Virmani y Mangione (2013) señala tres pasos para comunicarse eficazmente con las familias: reconocer, preguntar y adaptar.

1. **Reconocer:** admite que puede haber una diferencia cultural entre una familia con la que trabajas y tú. Examina tu propia perspectiva y ten cuidado de no concluir que la costumbre de la familia está equivocada. Reconoce el valor de las contribuciones de la familia.
2. **Preguntar:** averigua cómo se sienten los miembros de la familia acerca de temas que son importantes para ellos y cómo manejarían la situación. Haz preguntas para entender por qué tienen determinada postura o perspectiva. Intenta observar el mundo desde el punto de vista de la familia y demuestra respeto y comprensión.
3. **Adaptar:** usa la información que hayas obtenido de la familia para determinar la forma más eficaz de apoyar el desarrollo del niño y la familia. Explica el tema y trabaja junto con la familia a fin de asegurarte de que tengan la información necesaria para involucrarse y tomar decisiones informadas sobre su hijo. Exploren juntos las fortalezas de los miembros de la familia y los apoyos y recursos a su disposición que podrían utilizarse para atender sus inquietudes y deseos. Ayúdalos a tomar las mejores decisiones para el niño.

■ Asociarse con otros para entender la cultura

Hablar con una persona de otra cultura puede ayudar a conocer los valores, las creencias y las acciones que pueden influir las asociaciones con las familias. La práctica de intercambiar información entre personas de diferentes culturas o grupos a fin de mejorar la comprensión y minimizar los conflictos se suele conocer como intermediación cultural. Cualquier persona puede involucrarse en la *intermediación cultural*, incluidos maestros, asistentes sociales, enfermeros o amigos. Las personas que asumen esta función contribuyen a tender puentes entre las culturas mediante información sobre las diferencias y semejanzas entre las culturas. Las familias pueden beneficiarse de alguien que los ayude a comprender la cultura estadounidense y a decidir qué aspectos de esta adoptarán. Los programas y proveedores de cuidado y educación para la primera infancia se benefician de las personas que los ayudan a comprender las culturas y los idiomas de las familias a las que atienden. Los programas de cuidado y educación para la primera infancia podrían ponerse en contacto con universidades u organizaciones culturales locales con el objetivo de mejorar su comprensión de las culturas representadas en su comunidad (Nemeth, 2014).

Los niños utilizan el vocabulario distintivo de su lengua materna, que incluye palabras, gestos y patrones del habla, a fin de entender a otras personas y expresar sus propias necesidades, deseos y emociones (Sanchez, 1999).

■ Cultura, lenguaje y aprendizaje

La cultura cumple una función fundamental para los niños pequeños y las familias. La cultura, el lenguaje y el aprendizaje están interrelacionados de muchas formas. Las competencias lingüísticas promueven el aprendizaje y los conocimientos culturales. Asimismo, las experiencias culturales determinan la manera en la que los niños descubren y observan el mundo. Los niños con antecedentes culturales y lingüísticos diversos traen consigo formas de usar el lenguaje que pueden diferir de las formas propias de la cultura de la nueva escuela (Zentella, 1997). Conocer los orígenes de los niños, incluidas las prácticas culturales en torno a cómo y cuándo se utiliza el lenguaje, puede ayudar a los maestros a comprender sus comportamientos y habilidades (Phillips, 1983). Entender la cultura de los niños también puede resultar útil para encontrar estrategias dirigidas a estimular su participación y proporcionar comentarios de la manera más adecuada según su cultura (McLaughlin, Gesi-Blanchard y Osanai, 1995).

■ Competencia cultural y lingüística, y las CT ELDS

Cuando se utilizan las CT ELDS, es importante reconocer la función que desempeñan la cultura y el lenguaje en todas las áreas de desarrollo. Las expectativas en torno a los comportamientos de los niños varían de una cultura a otra. Las distintas expectativas culturales pueden incidir en la forma en la que interactúan los niños con los adultos y con otros niños.

COMPETENCIA CULTURAL Y LINGÜÍSTICA

A continuación, se mencionan tres ejemplos comunes sobre las diferencias culturales y lingüísticas presentes en las expectativas sobre los niños pequeños:

- En los Estados Unidos, normalmente se espera que los niños hagan contacto visual para mostrar que están prestando atención a los adultos. Sin embargo, en algunas culturas, hacer contacto visual con los adultos se considera una falta de respeto.
- En los Estados Unidos, se valora la independencia y se incentiva que los niños hagan cosas por sí mismos lo antes posible. Sin embargo, en algunas culturas, se valora el colectivismo o la interdependencia. En estas culturas, es posible que no se fomente el aprendizaje de habilidades de autoayuda básicas hasta que los niños sean más grandes.
- En inglés, se suele utilizar la rima para desarrollar la conciencia fonológica. Sin embargo, en otros idiomas, es posible que las rimas no se construyan con tanta facilidad o que impliquen la correspondencia de tonos.



Durante el proceso de elaboración de las CT ELDS, se tuvo en cuenta el sesgo cultural y lingüístico. No obstante, se crearon para contemplar habilidades que se desarrollan con el tiempo y que son necesarias para la vida universitaria y profesional en los Estados Unidos. Por lo tanto, en las CT ELDS, puede haber distintas etapas de evolución del aprendizaje o indicadores que no se alinean perfectamente con los valores de

algunas de las culturas representadas en los programas de cuidado y educación para la primera infancia. La comunicación continua, la comprensión y la flexibilidad son clave cuando se utilizan las CT ELDS con familias de diferentes orígenes culturales y lingüísticos. Las siguientes situaciones son ejemplos de cómo pueden abordarse las diferencias culturales y lingüísticas mencionadas anteriormente:

- Una bibliotecaria a cargo de un grupo de juegos de niños pequeños utiliza el contacto visual como una estrategia para ayudarlos a concentrarse y desarrollar la autorregulación en los grupos (Desarrollo social y emocional, Módulo B). La bibliotecaria aprende que el contacto visual con los adultos se considera una falta de respeto dentro de una de las culturas representadas en la comunidad. La bibliotecaria deja de pedirles a todos los niños que la miren antes de comenzar con los juegos de dedos y las canciones, y comienza a ayudar a las familias a usar el contacto físico como una señal para que presten atención y escuchen.
- Una maestra de preescolar aprende que un niño de tres años que aún no ha aprendido a ir al baño o que necesita ayuda para ponerse la campera pertenece a una cultura que valora el colectivismo. También aprende que

sus padres y hermanos más grandes atienden sus necesidades cotidianas. La maestra se reúne con la familia para que juntos puedan fijar objetivos en común. La maestra les brinda información sobre el aula preescolar y cómo suelen trabajar con los niños pequeños para enseñarles a ir al baño, ponerse el abrigo y aprender otras habilidades de autoayuda (Salud y desarrollo físicos, Módulo C). La maestra reconoce que es posible que esta no sea una prioridad para la familia y está dispuesta a enfocarse en otros módulos u otras etapas de evolución del aprendizaje de las CT ELDS cuando trabaje con el niño. Durante la conversación con la familia, les comenta dos cuestiones para que tengan en cuenta. Primero, les cuenta la proporción entre adultos y niños en el aula. Dado que en el aula hay dos maestros cada quince niños, no pueden proporcionar la misma cantidad de ayuda que la familia en el hogar. Están dispuestos a asistir a cualquier niño que necesite ayuda, pero las transiciones llevan más tiempo si los maestros tienen que ayudar a más niños. La maestra también explica que, a pesar de que dentro del aula se respetan todas las diferencias, algunos niños parecen darse cuenta de que este niño no hace tanto por sí mismo como los demás. La familia decide que lo mejor será que el niño comience a trabajar en estas habilidades de autoayuda en la escuela y en casa. La familia y la maestra deciden que, mientras aprenda a ir al baño y a vestirse solo, continuarán desarrollando una comunidad en el aula donde todos trabajen en proyectos y aprendan juntos, tanto los niños como los adultos.

Por último, al utilizar las CT ELDS para planificar experiencias de aprendizaje, los programas de cuidado y educación para la primera infancia deben asegurarse de que las experiencias reflejen la amplia variedad de culturas en la comunidad. La comunicación con las familias o los intermediarios culturales puede garantizar que las elecciones reflejen los aspectos importantes de una cultura. Aunque la indumentaria, los trajes y las celebraciones desempeñan una función importante en muchas culturas, centrarse únicamente en los trajes sofisticados, las festividades y los platos más conocidos podría no representar fielmente una cultura. A continuación, se mencionan varios ejemplos en los que se valora la diversidad cultural mientras se implementan las CT ELDS:

- Un programa que presta servicios a un gran número de familias de México quiere incorporar una celebración cultural como uno de sus eventos familiares. El maestro aprende que, si bien el Cinco de Mayo es una festividad que se suele festejar en los Estados Unidos, para las familias que viven en su comunidad, el Día de la Independencia de México en septiembre es una celebración cultural más importante. Trabaja con las familias para definir actividades para el evento que representen fielmente la cultura y sean adecuadas para el tipo de celebración.
- Un aula de preescolar se encuentra trabajando en una unidad de estudio sobre el transporte. Todas las semanas, los maestros planean enfocarse en varios módulos y etapas de evolución del aprendizaje diferentes de las CT ELDS. Al planificar el Módulo C de estudios sociales (comprensión de los sistemas



económicos y los recursos), deciden explorar cómo llegan los alimentos desde la granja hasta el hogar. Planean incluir varios medios de transporte diferentes que representen a las familias en su comunidad y sus culturas de origen (p. ej., las familias podrían ir al supermercado a comprar comida a pie, en auto, en bicicleta o en autobús). Hay un niño en la clase que llegó hace poco al país de China, y el maestro se pregunta si convendría incluir un rickshaw cuando hablen del transporte. Antes, lo consulta con un miembro del personal que conoce la región de donde proviene la familia para asegurarse de que sería pertinente y adecuado.

- En una escuela pública, un maestro de preescolar trabaja con el maestro de tercer grado para coordinar que algunos niños vayan a leerles a los niños en edad preescolar en su lengua materna. Los niños del aula preescolar tienen la oportunidad de que les lean libros en su lengua materna, y los niños de tercer grado tienen la oportunidad de profundizar sus habilidades lingüísticas y su nivel de alfabetización en su lengua materna. En el centro de libros, hay libros disponibles en todos los idiomas representados en el programa.



Pruebas diagnósticas para los niños estudiantes de dos idiomas

Es difícil determinar las habilidades de los niños en las diferentes áreas de desarrollo cuando hablan un idioma distinto del que habla el proveedor de cuidado y educación para la primera infancia. Al considerar el desarrollo de los niños, una etapa importante es la “prueba diagnóstica”. La prueba diagnóstica consiste en un proceso que tiene la finalidad de comparar las habilidades de los niños con los hitos de desarrollo para determinar si podría requerirse una evaluación adicional. Por lo general, se utiliza una herramienta formal estándar. Estas herramientas normalmente arrojan una puntuación que indica si debe hacerse una evaluación o un examen adicional a fin de averiguar si un niño tiene un retraso del desarrollo o una discapacidad.

El documento *Screening Dual Language Learners in Early Head Start and Head Start: A Guide for Program Leaders* (Pruebas diagnósticas para los niños estudiantes de dos idiomas en Early Head Start y Head Start: Guía para líderes de programas) (U.S. Department of Health and Human Services, 2014) tiene varias prácticas recomendadas para realizar pruebas diagnósticas a los niños estudiantes de idiomas:

- Usa muchas fuentes de información distintas al realizar pruebas diagnósticas a niños pequeños que sean estudiantes de dos idiomas. Estas podrían ser observaciones formales, información compartida por las familias, listas de verificación sobre hitos de desarrollo, muestras de trabajos y otras fuentes de información.
- Usa una herramienta diagnóstica adecuada en la lengua materna del niño, siempre que sea posible. Es la mejor forma de recopilar información precisa sobre lo que el niño sabe y puede hacer sin que incida la diferencia de lenguaje.

Es difícil encontrar herramientas diagnósticas adecuadas en idiomas que no sean el inglés y el español. Antes de utilizar una herramienta diagnóstica con un niño que no habla inglés, es importante asegurarse de que haya pruebas que demuestren que la herramienta es válida y fiable para usar con niños que hablan otro idioma. Algunas herramientas diagnósticas se han estandarizado para su uso con niños estudiantes de dos idiomas o pueden utilizarse para medir con precisión el desempeño de poblaciones diversas, entre las que se incluyen los niños pequeños estudiantes de dos idiomas. Sin embargo, esto no sucede con todas las herramientas diagnósticas. Si una herramienta no es adecuada para su uso con niños estudiantes de dos idiomas, se deberá elegir otra herramienta o poner en marcha un plan alternativo para recopilar información sobre el desarrollo del niño. A continuación, se mencionan algunas alternativas posibles:

- Recurre a las familias como fuente de información. Puedes darles a las familias que tengan un buen nivel de alfabetización una herramienta diagnóstica o una lista de verificación sobre hitos del desarrollo para que completen los padres. Esta herramienta debe estar disponible en la lengua materna de las familias y debe haber investigaciones que respalden su uso en ese idioma. También puedes elegir utilizar los servicios de un intérprete para facilitar la comunicación



con las familias. Esta sección del documento, donde se explica cómo involucrar a las familias de los niños estudiantes de dos idiomas, incluye preguntas relacionadas con el desarrollo del lenguaje de los niños y su exposición a los idiomas, pero se deben incluir otras preguntas sobre el desarrollo en otras áreas para que el proceso de diagnóstico sea más completo.

- Observa y documenta las habilidades de los niños en el aula. Registra qué habilidades demuestran que no requieren lenguaje y cómo parecen usar su lengua materna para comunicarse. Presta atención a los avances o las pruebas de crecimiento que se observan con el tiempo.
- Compara estas observaciones sobre los comportamientos de los niños con las listas de verificación sobre hitos del desarrollo. Busca pruebas de que estén haciendo lo que se espera que hagan a su edad.
- Colabora con las familias para tomar decisiones sobre las derivaciones que podrían requerirse para realizar evaluaciones adicionales.
- Usa los servicios de un intérprete para realizar las pruebas diagnósticas.
 - Si optas por esta estrategia, el intérprete debe trabajar con alguien que utilice habitualmente la herramienta diagnóstica y pueda ayudar con su administración, y debe registrar correctamente las respuestas del niño.
 - Si se utiliza una herramienta diagnóstica con la ayuda de un intérprete, se verán afectadas la fiabilidad y la validez de la herramienta, y no se podrán interpretar las puntuaciones de la misma forma que se interpretarían con los niños que hablan el mismo idioma en el que se desarrolló la herramienta. Se trata sencillamente de información adicional que confirma o refuta la información recopilada por medio de la observación y los informes de las familias.
 - Si se utilizarán los servicios de un intérprete durante el proceso de pruebas diagnósticas, los programas deberán investigar minuciosamente cómo elegir al intérprete y cómo trabajar con ellos de forma eficaz durante el proceso de pruebas diagnósticas o de evaluación.

El documento *Screening Dual Language Learners in Early Head Start and Head Start: A Guide for Program Leaders* (Pruebas diagnósticas para los niños estudiantes de dos idiomas en Early Head Start y Head Start: Guía para líderes de programas) (U.S. Department of Health and Human Services, 2014) contiene información útil sobre cómo se deben utilizar los servicios de interpretación durante el proceso de pruebas diagnósticas.

Evaluación con los niños estudiantes de dos idiomas

Puede resultar difícil evaluar a los niños pequeños estudiantes de dos idiomas, ya que se suele utilizar el lenguaje para considerar sus habilidades y conocimientos. Generalmente, los niños estudiantes de dos idiomas ya han aprendido mucho en su lengua materna. Si bien puede costarles comprender las indicaciones o demostrar sus habilidades, esto no implica necesariamente que aún no han desarrollado una habilidad específica. Cuando el proceso de evaluación exige que los niños escuchen y respondan en inglés, se corre el riesgo de que solo se consideren sus avances respecto del aprendizaje del inglés. Las investigaciones han demostrado que se suelen subestimar las habilidades de muchos niños pequeños que están aprendiendo más de un idioma cuando los proveedores no hablan el mismo idioma o no entienden su cultura (Espinosa, 2010; García y Frede, 2010; Paradis et al, 2011).

“...se desarrollan y se validan muy pocas evaluaciones estandarizadas sobre el desarrollo temprano de los niños estudiantes de dos idiomas que contemplen sus características sociales, culturales y lingüísticas específicas”.
(Peña y Halle, 2011, p. 29)

Puntos importantes que recordar sobre la evaluación

- Las CT ELDS no son una herramienta de evaluación.
- Un proceso de evaluación formativa se realiza como parte del aprendizaje y proporciona información que los maestros/proveedores pueden usar de inmediato.
- Cualquier herramienta de evaluación debe demostrar su validez en relación con el propósito para el cual se utiliza.
- Seleccionar herramientas de evaluación que están alineadas con las CT ELDS ayudará a los maestros y las familias a hacer conexiones entre la información de la evaluación y los objetivos para los niños.

La finalidad de este documento es brindar apoyo a los niños pequeños mediante el uso de las CT ELDS. Lo más conveniente es utilizar un proceso de evaluación formativa que proporcione información para orientar el plan de estudios y planificar la instrucción en conjunto con las CT ELDS. Este proceso puede ir acompañado de un sistema formal de observación y documentación.

Al utilizar un proceso de evaluación formativa con niños pequeños estudiantes de dos idiomas, sigue estos consejos:

- Facilita experiencias que les permitan demostrar sus habilidades sin que necesiten usar el lenguaje (p. ej., mostrar tres dedos después de contar en vez de decir el número “3”).

- Aprende algunas palabras clave en el idioma de los niños que estén relacionadas con lo que estás enseñando para que puedas escuchar sus respuestas.
- Pregúntales a las familias acerca de las habilidades de los niños para obtener información.

Recuerda que los procesos de evaluación formativa se centran en la enseñanza y el aprendizaje. Lo principal no es que los niños te demuestren lo que saben. Puedes brindarles apoyo, señales visuales y otras indicaciones para ayudarlos a entender lo que les pides y a demostrar sus habilidades incipientes. Si necesitan apoyo o comentarios para hacer algo, estarán adquiriendo información útil.

■ Consideraciones especiales para otros tipos de evaluaciones

Debes tener en cuenta algunas otras consideraciones cuando utilices evaluaciones estandarizadas o recopiles información con el objetivo de tomar decisiones relacionadas con servicios o apoyos para niños pequeños estudiantes de dos idiomas:

- Utiliza varias mediciones y fuentes de información diferentes al tomar decisiones. Si bien esto es importante siempre que realices evaluaciones, es esencial sobre todo con los niños estudiantes de dos idiomas, ya que podrían no ser capaces de demostrar sus habilidades y conocimientos con el inglés.
- Las herramientas de evaluación estandarizadas deben ser válidas y fiables para el objetivo pretendido y el público.
- Todos aquellos que realicen evaluaciones deben entender a los niños con los que trabajan y las herramientas que utilizan. Todos los adultos que participen en cualquier proceso de evaluación de niños estudiantes de dos idiomas deben ser competentes cultural y lingüísticamente. También deben conocer los pormenores de cualquier evaluación que se realice, lo que incluye toda modificación o adaptación necesaria.
- Las evaluaciones estandarizadas proporcionan información muy específica. A los niños pequeños no se los somete a pruebas. Las evaluaciones estandarizadas permiten conocer el desempeño de los niños pequeños en tareas específicas en circunstancias específicas. Si bien proporcionan información que permite comparar su desempeño respecto de las normas de desarrollo u otros grupos de niños, se obtiene un panorama muy limitado sobre cada niño en particular. En el caso de los niños estudiantes de dos idiomas, el valor de esta información puede ser aún más limitado, dependiendo de la naturaleza del niño y la evaluación.

Distinción entre los retrasos y el desarrollo de dos idiomas

Los proveedores de cuidado y educación para la primera infancia suelen trabajar con los niños pequeños estudiantes de dos idiomas que parecen tener un retraso del desarrollo o una discapacidad. Cuando los niños presentan señales de un retraso o trastorno del lenguaje, puede ser difícil determinar si los motivos de preocupación se deben a diferencias de lenguaje o a que el niño en realidad tiene un retraso del desarrollo o una discapacidad.

Aprender más de un idioma no provoca retrasos del desarrollo. Es importante entender la diferencia entre las etapas típicas del proceso de aprendizaje de varios idiomas y las características del retraso del lenguaje. Por ejemplo, un niño que aprende un segundo idioma podría usar una cantidad levemente menor de lenguaje o cometer más errores de sintaxis que un niño que habla un solo idioma durante sus primeros años. Esto es muy diferente al caso de un niño que no aprende palabras nuevas en ningún idioma o que no aprende a combinar palabras para transmitir ideas.

El primer paso para entender la diferencia entre el bilingüismo y el retraso del lenguaje es conocer las características y las etapas del desarrollo del lenguaje y el aprendizaje de dos idiomas. Al considerar si se necesita realizar una evaluación adicional en función del patrón de habilidades del niño, es importante tener en cuenta la forma en la que los niños aprenden más de un idioma. Además, es importante recopilar la mayor cantidad posible de información sobre su desarrollo lingüístico en su lengua materna. Por lo general, los niños que presentan retrasos del lenguaje o discapacidades en un idioma también manifiestan este retraso en otros idiomas. Si se entiende el nivel de desarrollo lingüístico en su lengua materna, se tendrá un buen panorama de sus fortalezas y de las áreas que se deben mejorar.

Un trastorno del lenguaje se refiere a “la incapacidad de entender y procesar el lenguaje, ya sea de forma expresiva o de forma receptiva” (Tompkins, 2002, p. 6). En cambio, la diferencia de lenguaje se refiere a la diferencia entre la capacidad de entender y la capacidad de usar el lenguaje, lo que se ve influido por las experiencias culturales y lingüísticas del niño con su primer idioma (Roseberry-McKibbin, 2002).

La comunicación con las familias y la observación atenta de los niños pequeños estudiantes de dos idiomas te ayudará a determinar si las diferencias en el comportamiento y el lenguaje se deben a diferencias de idioma o a retrasos del desarrollo o discapacidades. A continuación, se incluyen algunas preguntas que te servirán de guía al observar a los niños pequeños estudiantes de dos idiomas:

- ¿Con qué frecuencia habla el niño? De ser posible, obsérvalo mientras interactúa con sus pares y su familia. ¿El patrón del uso del lenguaje cambia según el idioma en el que se le habla?

- ¿Parece que el niño usa palabras en su lengua materna para nombrar objetos o describir acciones? ¿Parece usar más de una palabra a la vez? Si bien es posible que no hable su lengua materna con adultos que no lo entiendan, intenta encontrar oportunidades para observarlo mientras usa su lengua materna con su familia, sus pares u otros adultos que hablen el mismo idioma. Aunque no entiendas exactamente lo que diga, puedes hacer observaciones generales sobre la forma en la que usa su lengua materna.
- ¿Cómo interactúa el niño con sus pares durante las oportunidades de aprendizaje basado en juegos? ¿Participa en juegos de simulación?
- ¿Cómo utiliza los materiales e interactúa con ellos en el aula? ¿Parece ser capaz de resolver problemas y entender algunos conceptos básicos típicos para su edad? Si bien puede que esto no te proporcione información sobre retrasos del lenguaje, puedes aprender sobre el desarrollo del niño en otras áreas.

(Nemeth y Brillante, 2011, p. 12-17)

Luego de la observación atenta en diferentes contextos, considera las siguientes “señales de alerta” para los niños estudiantes de dos idiomas. Si bien estas características no indican necesariamente la presencia de un retraso o una discapacidad, justifican una investigación y evaluación más profundas:

- Ausencia de fonemas bilabiales (los sonidos que se forman con la unión de los dos labios, como “ba”, “ma” y “pa”) entre los 2 y 6 meses.
- No usar 6 o más palabras en la lengua materna entre los 6 y 15 meses.
- Usar menos de 20 palabras (combinando todos los idiomas hablados) a los 20 meses.
- No usar combinaciones de palabras a los 30 meses.
- Dificultades para aprender nuevas palabras a un ritmo semejante al de otros niños, a pesar de recibir apoyo en los idiomas que se aprenden.
- A medida que los niños crecen, utilizar solo expresiones breves en los idiomas hablados.
- Dificultad para recordar o entender conceptos en todos los idiomas y dificultad para recuperar palabras en ambos idiomas.
- Usar mayoritariamente palabras o frases que repite a partir de lo que dicen los demás.
- Dificultad para comunicarse con otras personas con antecedentes lingüísticos similares.
- Dificultad para poner palabras en orden en la lengua materna.
- Pasar un período prolongado sin usar lenguaje en diversos entornos.

(Fierro-Cobas y Chan, 2001, p. 80)

■ Niños estudiantes de dos idiomas que reciben servicios de educación especial

Cuando se planifican servicios de educación especial o intervención temprana para niños estudiantes de dos idiomas, es importante considerar los objetivos funcionales y brindar apoyo para la lengua materna y la cultura de origen, así como para el aprendizaje de inglés. Los niños que padecen discapacidades o requieren servicios de educación especial no se ven perjudicados por la continuación del apoyo en ambos idiomas. Al igual que sucede con los demás niños estudiantes de dos idiomas, el apoyo continuo para la lengua materna ayuda a los niños con discapacidades de la siguiente forma:

- Obtienen los beneficios de saber varios idiomas.
- Experimentan los demás beneficios del bilingüismo (como las habilidades de la función ejecutiva).
- Profundizan sus conocimientos previos.
- Fortalecen las relaciones familiares y su identidad cultural.

También es necesario considerar objetivos adecuados, los idiomas que se utilizan durante los servicios de intervención y la comunicación con las familias. Mediante el apoyo continuo y la comunicación, los niños con discapacidades pueden seguir aprendiendo en ambos idiomas.

Apoyo continuo para trabajar con niños estudiantes de dos idiomas

Los proveedores de cuidado y educación para la primera infancia aprovechan las oportunidades continuas para analizar la mejor manera de satisfacer las necesidades de los niños estudiantes de dos idiomas. La adopción de un enfoque de equipo dirigido a satisfacer las necesidades de todos los niños de un programa es un aspecto esencial de un programa de cuidado y educación para la primera infancia. La participación de la familia en dicho enfoque es fundamental. La asistencia que pueda brindar el personal especializado en el desarrollo de dos idiomas ayudará a los proveedores de cuidado y educación para la primera infancia a atender las necesidades de cada niño en particular que está aprendiendo más de un idioma.

Los proveedores necesitan un desarrollo profesional continuo en lo que respecta a las prácticas recomendadas para ayudar a los niños pequeños estudiantes de dos idiomas. Podría ser útil para las comunidades de aprendizaje profesional consultar este documento y otros recursos relacionados con los niños estudiantes de dos idiomas y trabajar en conjunto para elaborar estrategias que puedan implementar en sus programas. Tal apoyo y desarrollo profesional continuos ayudarán a los proveedores a aumentar sus conocimientos y su experiencia para poder capitalizar los beneficios del aprendizaje de dos idiomas y apoyar el crecimiento y el desarrollo de los niños en todas las áreas.

Referencias

- Ackerman, D. J., & Tazi, Z. (2015). *Enhancing young Hispanic dual language learners' achievement: Exploring strategies and addressing challenges*. Policy Information Report, ETS Research Report No. RR-15-01. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Anderson, P.P., & Fenichel, E.S. (1989). *Serving culturally diverse families of infants and toddlers with disabilities*. Washington, DC: National Center for Clinical Infant Programs.
- Anthony, J. L., Solari, E. J., Williams, J. M., Schoger, K. D., Zhang, Z., Branum-Martin, L. & Francis, D. J. (2009). Development of bilingual phonological awareness in Spanish-speaking English language learners: The roles of vocabulary, letter knowledge, and prior phonological awareness. *Scientific Studies of Reading*, 13(6), 535–564.
- Arias, B. M., & Morillo-Campbell, M. (2008). *Promoting ELL parental involvement: Challenges in contested times*. Boulder, CO: National Education Policy Center. Consultado en <http://nepc.colorado.edu/publication/promoting-ell-parental>
- Barrueco, S., Smith, S. & Stephens, S. (2015). *Supporting parent engagement in linguistically diverse families to promote young children's learning: Implications for early care and education policy*. New York, NY: Child Care & Early Education Research Connections. Consultado en http://www.nccp.org/publications/pub_1101.html
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (1993). Metalinguistic awareness: The development of children's representations of language. In C. Pratt & A. F. Garton (Eds.), *Systems of Representation in Children* (pp. 211–233). New York: Wiley.
- Bolívar, J. M., & Chrispeels, J. H. (2011). Enhancing parent leadership through building social and intellectual capital. *American Educational Research Journal*, 48(1), 4-38.
- Brazelton, T. B., Koslowski, B., & Main, M. (1974). The origins of reciprocity: The early mother-infant interaction. In M. Lewis & L. A. Rosenblum (Eds.), *The effect of the infant on its caregiver* (pp. 49- 76). New York: Wiley-Interscience.
- Byers-Heinlein, K., Burns, T. C. & Werker, J. F. (2010). The roots of bilingualism in newborns. *Psychological Science*, 21(3), 343-348.
- Cannon, J. S., Jackowitz, A. & Karoly, L. A. (2012). *Preschool and school readiness: Experiences of children with non-English-speaking parents*. San Francisco: Public Policy Institute of California.
- Castro, D. C., Paez, M. M., Dickinson, D. K. & Frede, E. (2011). Promoting language and literacy in young dual language learners: Research, practice, and policy. *Child Development Perspectives*, 5(1), 15-21.
- Center on the Developing Child at Harvard University (2011). *Building the brain's "air traffic control" system: How early experiences shape the development of executive function: Working Paper No. 11*. Cambridge, MA: Author. Consultado en www.developingchild.harvard.edu
- Conboy, B.T., & Kuhl, P.K. (2011). Impact of second-language experience in infancy: Brain measures of first- and second-language speech perception. *Developmental Science*, 14, 242–248.
- Connecticut Office of Early Childhood. (2013). *Dual language development framework: Learning progressions for second language acquisition*. Hartford, CT: Author. Consultado en <http://www.ct.gov/oec/lib/oec/earlycare/elds/sections/duallanguage.pdf>
- Council for Professional Recognition. (2013). *The Child Development Associate National Credentialing Program and CDA competency standards: Infant/toddler edition*. Consultado en <http://store.cdacouncil.org/center-basedinfanttoddlerapplicationpacketagesbirth-36months-1.aspx>
- DeJaeghere, J. G. & Cao, Y. (2009). Developing U.S. teachers' intercultural competence: Does professional development matter? *International Journal of Intercultural Relations*, 33(5), 437-447.
- Delgado Gaitan, C. (1992). School matters in the Mexican American home: Socializing children to education. *American Educational Research Journal*, 29(3), 495-513.
- Durand, T. M. (2011). Latino parental involvement in kindergarten: Findings from the Early Childhood Longitudinal Study. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 33, 469-489.
- Espinosa, L. M. (2014). *Getting it RIGHT for young children from diverse backgrounds: Applying research to improve practice with a focus on dual language learners*. New York, NY: Pearson Higher Ed.
- Espinosa, L. (2010). Assessment of young English-language learners. In C.A. Chapelle (Ed.) *The encyclopedia of applied linguistics*. Wiley-Blackwell.

REFERENCIAS

- Fuller, B., Bein, E., Kim, Y. & Rabe-Hesketh, S. (2015). Differing cognitive trajectories of Mexican American toddlers: The role of class, nativity, and maternal practices. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 1-31.
- Fierro-Cobas, V. & Chan, E. (2001). Language development in bilingual children: A primer for pediatricians. *Contemporary Pediatrics-Montvale*, 18(7), 79-98.
- Forry, N., Moodie, S., Simkin, S. & Rothenberg, L. (2011). *Family-provider relationships: A multidisciplinary review of high quality practices and associations with family, child, and provider outcomes* (Issue Brief OPRE 2011-26a). Washington, DC: U.S. Administration for Children and Families, Office of Planning, Research and Evaluation.
- Forry, N., Bromer, J., Chrisler, A., Rothenberg, L., Simkin, S. & Daneri, P. (2012). *Family-provider relationship quality: Review of conceptual and empirical literature of family-provider relationships* (OPRE Report No. 2012-46). Washington, DC: U.S. Administration for Children and Families, Office of Planning, Research and Evaluation.
- García, E. E. & Frede, E. C. (2010). *Young English language learners: Current research and emerging directions for practice and policy*. New York, NY: Teachers College Press.
- Gibson, T. A., Peña, E. D. & Bedore, L. M. (2014). The relation between language experience and receptive-expressive semantic gaps in bilingual children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(1), 90-110.
- Gillanders, C. (2007). An English-speaking prekindergarten teacher for young Latino children: Implications of the teacher-child relationship on second language learning. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 47-54.
- Goode, T. D. & Jones, W. (2004). *A definition of linguistic competence*. Washington, D.C.: National Center for Cultural Competence. Consultado en <http://gucchd.georgetown.edu/products/DefinitionLinguisticCompetence.pdf>
- Halgunseth, L., Jia, G. & Barbarin, O. (2013). Family engagement in early childhood programs: Serving families of dual language learners. In *California's Best Practices for Young Dual Language Learners: Research Overview Papers* (pp. 119-171). Sacramento, CA: Governor's State Advisory Council on Early Learning and Care.
- Hayes, J. (s. f.) *Stages of second language acquisition*. Consultado en http://www.everythingsl.net/inservices/language_stages.php
- Hernandez, A. E., Martinez, A. & Kohnert, K. (2000). In search of the language switch: An fMRI study of picture naming in Spanish-English bilinguals. *Brain and Language*, 73(3), 421-431.
- Hindman, A. H., & Wasik, B. A. (2015). Building vocabulary in two languages: An examination of Spanish-speaking dual language learners in Head Start. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 19.
- Kessler, C. & Quinn, M. E. (1980). Positive effects of bilingualism on science problem-solving abilities. In J. E. Alatis (Ed.), *Current issues in bilingual education: Proceedings of the Georgetown roundtable on languages and linguistics* (pp. 295-308). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Kim, Y. (2009). Minority parental involvement and school barriers: Moving the focus away from deficiencies of parents. *Educational Research Review*, 4(2), 80-102.
- Kovács, Á. M., & Mehler, J. (2009). Cognitive gains in 7-month-old bilingual infants. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(16), 6556-6560.
- Lamb, M.E. (1982). Parent-infant interaction, attachment, and social-emotional development in infancy. In R. Emde (Ed.), *The development of attachment and affiliative systems* (pp. 195-211). New York, NY: Springer US.
- Lynch, E. W. & Hanson, M. J. (Eds.) (2004). *Developing cross-cultural competence: A guide for working with children and their families* (3rd ed.). Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.
- Lynch, E. W. & Hanson, M. J. (Eds.) (2011). *Developing cross-cultural competence: A guide for working with children and their families* (4th ed.). Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.
- Marian, V. & Spivey, M. (2003). Competing activation in bilingual language processing: Within-and between-language competition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 6(02), 97-115.
- Maríñez-Lora, A. M. & Quintana, S. M. (2009). Low-income urban African American and Latino parents' school involvement: Testing a theoretical model. *School Mental Health*, 1, 212-228.
- Matthews, H. & Ewen, D. (2006). *Reaching all children? Understanding early care and education participation among immigrant families*. Washington, DC: Center for Law and Social Policy.

- McLaughlin, B., Gesi Blanchard, A. & Osanai, Y. (1995). *Assessing language development in bilingual preschool children* (NCBE Program Information Guide Series No. 22). Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- McWayne, C. M., Campos, R. & Owsianik, M. (2008). A multi-dimensional, multi-level examination of mother and father involvement among culturally diverse Head Start families. *Journal of School Psychology, 46*, 551-573.
- Mendez, J. L., Westerberg, D. & Thibeault, M. A. (2013). The importance of home-school communication as a tool for engaging Latino parents. *Dialog, 16*(1), 189-193.
- Moore, K. A., Caal, S., Lawner, E. K., Rojas, A. & Walker, K. (2014). *Abriendo puertas/ Opening Doors Parenting Program: Summary report of program implementation and impacts*. Bethesda, MD: Child Trends.
- National Association for the Education of Young Children. (1995). *Responding to linguistic and cultural diversity: Recommendations for effective early childhood education: A position statement of the National Association for the Education of Young Children*. Washington, D.C.: Author. Consultado en <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSDIV98.PDF>
- Nemeth, K. N. (2014). Technology to support dual language learners. In C. Donahue (Ed.), *Technology and digital media in the early years: Tools for teaching and learning* (p. 115). London: Routledge.
- Nemeth, K. & Brillante, P. (2011). Solving the puzzle: Dual language learners with challenging behaviors. *YC Young Children, 66*(4), 12.
- Ohtake, Y., Santos, R. M. & Fowler, S. A. (2000). It's a three-way conversation: Families, service providers, and interpreters working together. *Young Exceptional Children, 4*(1), 12-18.
- Ortiz, A. A. & Garcia, S. B. (1995). Serving Hispanic students with learning disabilities: Recommended policies and practices. *Urban Education, 29*(4), 471-481.
- Páez, M. M., Bock, K. P. & Pizzo, L. (2011). Supporting the language and early literacy skills of English language learners: Effective practices and future directions. In S. B. Neuman, & D. K. Dickinson (Eds.) *Handbook of Early Literacy Research, Volume 3*. New York: Guilford. DOI:10.1080/15248371003699951
- Paradis, J., Genesee, F. & Crago, M. B. (2011). *Dual language development & disorders: A handbook on bilingualism & second language learning* (2nd ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co, Inc.
- Paradis, J., Nicoladis, E., Crago, M. & Genesee, F. (2011). Bilingual children's acquisition of the past tense: A usage-based approach. *Journal of Child Language, 38*(03), 554-578.
- Park, M. & McHugh, M. (2014). *Immigrant parents and early childhood programs: Addressing barriers of literacy, culture, and systems knowledge*. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- Peña, E. D. & Halle, T. G. (2011). Assessing preschool dual language learners: Traveling a multi-forked road. *Child Development Perspectives, 5*(1), 28-32.
- Philips, S. U. (1983). An ethnographic approach to bilingual language proficiency assessment. In C. Rivera (Ed.) *An ethnographic/sociolinguistic approach to language proficiency assessment* (pp. 88-106). Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Prior, A. & MacWhinney, B. (2010). A bilingual advantage in task switching. *Bilingualism: Language and Cognition, 13*(02), 253-262.
- Rivera-Singletary, G. (2009). What a great "IDEA": Interagency collaboration for successful parent involvement of migrant families. *The Journal of Latino-Latin American Studies, 3*(4), 69-77.
- Rodela, K. C. (2013). *Latino families and parent involvement in Oregon schools: Current issues and models*. Portland, OR: Center for Latino Studies and Engagement.
- Roseberry-McKibbin, C. (2002). *Multicultural students with special language needs: Practical strategies for assessment and intervention* (2nd ed.). Oceanside, CA: Academic Communications Associates.
- Sanchez, S. Y. (1999). *Issues of language and culture impacting the early care of young Latino children*. Vienna, VA: National Child Care Information Center Publications.
- Samway, K. D. (2006). *When English language learners write* (Vol. 9). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Shanahan, T. & Lonigan, C. (2012). *The role of early oral language in literacy development*. Woodland Hills, CA: Language Magazine. Consultado en http://languagemagazine.com/?page_id=5100

REFERENCIAS

- Skinner, C., Wight, V. R., Aratani, Y., Cooper, J. L. & Thampi, K. (2010). *English language proficiency, family economic security, and child development*. New York, NY: National Center for Children in Poverty.
- Starkey, P. & Klein, A. (2000). Fostering parental support for children's mathematical development: An intervention with Head Start families. *Early Education and Development, 11*(5), 659-680.
- Tabors, P. O. (2008). *One child, two languages: a guide for early childhood educators of children learning English as a second language*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Tang, S., Dearing, E. & Weiss, H. B. (2012). Spanish-speaking Mexican-American families' involvement in school-based activities and their children's literacy: The implications of having teachers who speak Spanish and English. *Early Childhood Research Quarterly, 27*(2), 177– 187.
- Tare, M. & Gelman, S. A. (2010). Can you say it another way: Cognitive factors in bilingual children's pragmatic language skills. *Journal of Cognition and Development, 11*(2), 137-158.
- Tompkins, M. (2002). *Sign with your baby: Opening the doors to communication*. Infant Development Association of California News, 29(1). Sacramento, CA: Infant Development Association of California. Consultado en <http://www.idaofcal.org/login.asp?return=doc.asp?id=34>
- Trainor, A. (2010). Diverse approaches to parent advocacy during special education home—school interactions: Identification and use of cultural and social capital. *Remedial and Special Education, 31*(1), 34-47.
- Trumbull, E., Rothstein-Fisch, C., & Hernandez, E. (2003). Parent involvement in schooling—according to whose values? *School Community Journal, 13*(2), 45-72.
- Turney, K. & Kao, G. (2009). Barriers to school involvement: Are immigrant parents disadvantaged? *Journal of Educational Research, 102*(4), 257–271.
- U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Office of Head Start, National Center on Cultural and Linguistic Responsiveness. (2014). *Screening dual language learners in Early Head Start and Head Start: A guide for program leaders*. Washington, D.C.: Author. Consultado en <http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/cultural-linguistic/fcp/docs/Screening-dual-language-learners.pdf>
- U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Office of Head Start, National Center on Cultural and Linguistic Responsiveness. (2013). *Gathering and using language information that families share*. Washington, D.C.: Author. Consultado en http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/cultural-linguistic/fcp/docs/dll_background_info.pdf
- U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Office of Head Start. (2009). *OHS definition of dual language learners*. Washington, D.C.: Author. Consultado en http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/cultural-linguistic/Dual%20Language%20Learners/DLL_%20Resources/OHSDefinitionof.htm
- Virmani, E. A. & Mangione, P.L., (Eds.). (2013). *Infant/toddler caregiving: A guide to culturally sensitive care* (2nd ed.). Sacramento, CA: California Department of Education.
- Whatley, M. & Batalova, J. (2013). *Limited English proficient population of the United States*. Washington, DC: Migration Policy Institute. Consultado en <http://www.migrationpolicy.org>
- Zentella, A. C. (1997). *Growing up bilingual: Puerto Rican children in New York*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.



Esta serie incluye los siguientes documentos:

Apoyo a todos los niños mediante el uso de las Connecticut Early Learning and Development Standards

- *Guía sobre dominios y módulos*
- *Creación de un plan de estudios significativo*
- *Cómo satisfacer las necesidades de estudiantes diversos*
- *Niños estudiantes de dos idiomas*
- *Guía para las familias*

Abril de 2016

Esta serie de documentos fue creada por la Oficina de la Primera Infancia de Connecticut, en conjunto con socios de The University of Connecticut A.J. Pappanikou Center for Excellence in Developmental Disabilities Education, Research and Service e EASTCONN.

